



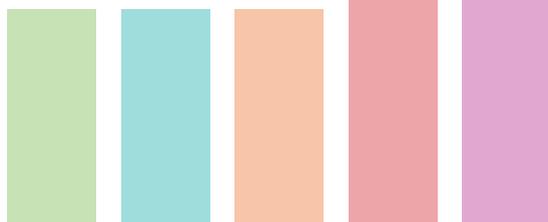
MARÍA CATALINA NOSIGLIA
[compiladora]

LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES:

APORTES PARA LA CONFERENCIA REGIONAL
DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2018



UBA
Universidad de Buenos Aires
Al quibus virtus nobis et studio



**LA UNIVERSIDAD DE
BUENOS AIRES:**

APORTES PARA LA CONFERENCIA REGIONAL
DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2018

MARÍA CATALINA NOSIGLIA
[compiladora]

LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES:

APORTES PARA LA CONFERENCIA REGIONAL
DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2018



UBA
Universidad de Buenos Aires
Ingenium virum robat et unctum

La universidad de Buenos Aires : aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior / María Catalina Nosiglia ... [et al.] ; compilado por María Catalina Nosiglia. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Eudeba, 2018. 394 p. ; 23 x 16 cm.

ISBN 978-950-23-2847-8

1. Educación Superior. 2. Nuevas Tecnologías. I. Nosiglia, María Catalina II. Nosiglia, María Catalina, comp.

CDD 378.001



Eudeba
Universidad de Buenos Aires

1º edición: junio de 2018

© 2018

Editorial Universitaria de Buenos Aires

Sociedad de Economía Mixta

Av. Rivadavia 1571/73 (1033) Ciudad de Buenos Aires

Tel: 4383-8025 / Fax: 4383-2202

www.eudeba.com.ar

Diseño de tapa: Alessandrini & Salzman

Composición general: Eudeba

Impreso en Argentina.

Hecho el depósito que establece la ley 11.723



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

Índice

Prólogo. <i>Alberto Edgardo Barbieri</i>	9
Introducción. <i>María Catalina Nosiglia</i>	11
Apertura. <i>Danya Tavela y Alberto E. Barbieri</i>	19
Capítulo I. Transformaciones y desafíos de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI	27
<i>Alicia Camilloni, Graciela Morgade, María Catalina Nosiglia y Daniel Ricci.</i> <i>Coordinador: Rodolfo Golluscio.</i>	
Capítulo II. La Educación Superior: internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe	67
<i>Jorge Anró, Gabriel Capitelli, Javier Hermo, Rita Molinos y Silvia Portnoy.</i> <i>Coordinador: Juan Carlos Reboreda.</i>	
Capítulo III. Investigación científica y tecnológica para el futuro de América Latina y el Caribe	115
<i>Mario Albornoz, Alberto Boveris, Javier García Fronti, Carolina Mera y Silvina Ponce Dawson.</i> <i>Coordinadora: Cristina Arranz</i>	
Capítulo IV. Evaluación universitaria y calidad en América Latina	153
<i>Lucas Bettendorff, Guillermo Cabrera, Adriana Rodríguez y Guillermo Ruiz.</i> <i>Coordinador: Marcelo Miguez</i>	
Capítulo V. Las tecnologías en la enseñanza universitaria: nuevos escenarios, nuevos desafíos	177
<i>Ema Aveyra, Diego García Díaz, Susana Gil, Adrián Gindín y Marilina Lipsman.</i> <i>Coordinador: Pablo Rodríguez.</i>	

Capítulo VI. Universidad y desarrollo económico productivo: los retos del siglo XXI.....	223
<i>Marcelo Acerbo, Fernando Horman, Carlos Leyba y Graciela Clotilde Riquelme.</i>	
<i>Coordinador: César Albornoz.</i>	
Capítulo VII. Políticas de inclusión y articulación de la Educación Superior y el sistema educativo frente a la diversidad sociocultural	265
<i>Julio Bello, Aldo Squassi, Sergio Provenzano y Claudia Lombardo.</i>	
<i>Coordinadora: María Catalina Nosiglia.</i>	
Capítulo VIII. La Reforma Universitaria: resignificaciones y balances desde la perspectiva de la Universidad de Buenos Aires	293
<i>Pablo Buchbinder, Víctor Ramos, Gabriel Montero, Federico Schuster y Gonzalo Alvarez.</i>	
<i>Coordinador: Horacio Salgado.</i>	
Capítulo IX. La Reforma Universitaria: resignificaciones y balances desde la perspectiva del movimiento estudiantil de la Universidad de Buenos Aires	333
<i>Javier Andes, Julián Asiner, Ezequiel Marín y Felipe Vega Terra.</i>	
<i>Coordinador: Pablo Buchbinder.</i>	
Programa de las Jornadas “La Universidad de Buenos Aires: Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018”	365
Acerca de los autores	369
Resolución Consejo Superior N° 345/18	383

Prólogo

Alberto E. Barbieri

En el mes de junio de 2018 se llevará a cabo la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) en la provincia de Córdoba, Argentina. En esta reunión de dimensión regional, organizada de manera conjunta entre el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, la Universidad Nacional de Córdoba, el Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina (SPU), se prevé delinear un plan de acción para la próxima década, orientado en la necesidad de reafirmar el sentido de la educación como bien social, derecho humano y responsabilidad del Estado.

Desde la Universidad de Buenos Aires realizamos diferentes acciones para contribuir al debate sobre la situación del sistema educativo en la región y llevarlo a la reunión del mes de junio.

En abril de 2017 se creó por Resolución (R) N° 479/17 una Comisión en el ámbito de la Universidad, integrada por representantes de cada una de las facultades, con el objetivo de analizar las temáticas que han de ser objeto de tratamiento en la Conferencia Regional de la Educación Superior 2018. Por iniciativa del Rector y en el marco de dicha comisión, el 26 y 27 de octubre de 2017 se realizaron las Jornadas “La Universidad de Buenos Aires: Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018”. Se llevaron a cabo nueve mesas temáticas, con cincuenta panelistas y trescientos cincuenta asistentes de toda la comunidad universitaria, incluyendo decanos, vicedecanos, autoridades, profesores, especialistas, estudiantes y representantes gremiales.

En esta publicación se compilan las presentaciones de cada uno de los paneles de dichas Jornadas. En algunos casos, se incluye la versión taquigráfica de la mesa temática, y en otros, las participaciones revisadas por los propios autores.

Con el objetivo de reflexionar sobre los aportes que podemos hacer desde la diversidad de opinión y la pluralidad de ideas que tiene la Universidad de Buenos Aires, el Consejo Superior aprobó por Res. CS. N° 345/18 un documento denominado “Aportes de la Universidad de Buenos Aires hacia la Conferencia Regional

de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018” como Declaración de la Universidad de Buenos Aires, que sintetiza la posición de la Universidad de Buenos Aires frente a la próxima Conferencia Regional de Educación Superior.

A continuación, quiero agradecer a aquellos comprometidos con la organización de las Jornadas “La Universidad de Buenos Aires: Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018”, realizadas en octubre del año 2017.

A los Decanos de las Facultades por participar de la Comisión creada por iniciativa del rector por Resolución (R) N° 479/17, en el marco de la cual se realizaron estas Jornadas.

A la Facultad de Ciencias Económicas, por ceder generosamente el ámbito para la realización de las Jornadas.

Al equipo de la Secretaría de Asuntos Académicos, por la colaboración en la organización de las Jornadas.

A los panelistas que han colaborado en forma desinteresada y entusiasta.

A todos los asistentes de las Jornadas y a la comunidad universitaria, por haber participado activamente de los distintos espacios propuestos para debatir de cara a la próxima Conferencia Regional de Educación Superior.

Por último, auguramos que esta Conferencia Regional sea realmente un éxito y pueda marcarle a nuestro país en particular, a toda la región de Latinoamérica y al mundo en general qué creemos los universitarios respecto al deber de la universidad de cara al siglo XXI, cumpliendo con las necesidades de desarrollo que nuestro pueblo tanto está esperando.

Introducción

María Catalina Nosiglia

Las Jornadas “La Universidad de Buenos Aires: Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018” constituyeron una de las actividades que se realizaron en el ámbito de la UBA con el propósito de prepararnos para la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES 2018), que se realizará en junio de 2018 en la ciudad de Córdoba y que también aprovechará ese marco para celebrar el Centenario de la Reforma Universitaria.

Las Conferencias de Educación Superior constituyen encuentros que se realizan cada diez años desde 1998, a partir de una iniciativa de la UNESCO. Se organizan conferencias por cada región y una mundial. Hasta hoy, se realizaron dos a nivel regional, en los años 1996 y 2008, y dos a nivel mundial, en 1998 y 2009. Estos encuentros constituyen espacios en los cuales ministros de educación, especialistas, funcionarios y personas involucradas en la toma de decisiones sobre la educación superior se reúnen, deliberan y debaten en torno a la evolución, tendencias y perspectivas de la educación superior a nivel mundial.

De las diferentes conferencias de educación superior, surgen declaraciones regionales y mundiales, marcos de acción y comunicados consensuados que contribuyen a promover los procesos de reforma, mejora e innovación para la educación superior.

En la primera CRES de 1996, las comisiones temáticas fueron cinco y se enfocaron en los diferentes temas a partir de ciertas puntualizaciones: la pertinencia, la calidad, la gestión y el financiamiento, las tecnologías de la información y las comunicaciones y la cooperación internacional. La Declaración CRES 1996 culmina afirmando que “El conocimiento es un bien social de instituciones plurales, libres, que gocen de autonomía, libertad académica, con responsabilidad social, máxima calidad, para lo cual la evaluación continua es un valioso instrumento”.

En la CRES 2008, las comisiones temáticas se ampliaron a diez e incluyeron nuevos temas que encierran nuevas problemáticas: por ejemplo, la diversidad cultural y la interculturalidad, que se desarrolla a propósito de las realidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe; la igualdad e inclusión, que dan cuenta de la preocupación que genera el aumento

de la matrícula de este nivel de enseñanza; la diversificación institucional y reforma de la educación superior, que muestra los cambios de las instituciones y las políticas que, a nivel sistémico se promovieron. Otras cuestiones destacadas fueron la gobernabilidad, el financiamiento y la integración e internacionalización como proceso más amplio que la cooperación internacional. La Declaración Final reafirma “la Educación Superior como un derecho humano y un bien público social, y los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho”.

Para el 2018, la agenda de la CRES prevé siete comisiones temáticas que incluyen los siguientes temas: el rol de la educación superior para el desarrollo sustentable, la articulación de la educación superior con otros niveles educativos, la identidad cultural y los desafíos sociales, la internacionalización y la integración regional, la investigación científica y tecnológica y la innovación y la Reforma Universitaria de Córdoba.

Hoy, a cien años de la Reforma Universitaria de 1918, es necesario rescatar la originalidad de este evento como respuesta a los problemas que en ese momento se trazaban en el escenario universitario. En función de las necesidades actuales y futuras de los países de la región, nos toca resignificar esos valores y habitar una propuesta de renovación animados por ese legado.

Es por esto que, desde la Universidad de Buenos Aires, realizamos como una de las actividades de cara a la III CRES, las Jornadas “La Universidad de Buenos Aires: Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018”, que abordan en nueve paneles los siete ejes temáticos propuestos para la CRES 2018. Esta publicación se organiza en nueve capítulos, uno por cada panel, que recogen las presentaciones realizadas durante el evento.

En el Capítulo I se retoman los aportes del panel “Transformaciones y desafíos de la Educación Superior de América Latina y el Caribe en el siglo XXI”, coordinado por Rodolfo Golluscio. En dicho panel se mencionaron las tendencias de la Educación Superior en América Latina que transformaron el sistema y las instituciones en un contexto de mundial de privatización y mercantilización de la Educación Superior.

En cuanto a los desafíos de cara al futuro, Alicia Camilloni destacó la importancia de la transferencia de tecnología como una función esencial de la universidad pública y la necesidad de flexibilizar los programas de formación, teniendo en cuenta marcos teóricos que permitirán abordar los problemas aún desconocidos.

En mi intervención añadí como desafíos la defensa de la educación pública en el mencionado contexto mundial de privatización, la construcción de una sociedad más justa y equitativa basada en el conocimiento, la necesidad de asegurar educación a la vez masiva y de calidad, la importancia de producir nuevos conocimientos acordes a las necesidades de la sociedad y de crear redes de colaboración internacionales, además de construir una identidad cultural latinoamericana.

Graciela Morgade mencionó que se debe prestar atención a los desarrollos y cuestionamientos que los feminismos vienen planteando en relación con la educación superior y con los debates acerca de las brechas de género y clase que las instituciones educativas mantienen, entre otras cuestiones.

Daniel Ricci, desde una perspectiva histórica, reivindicó la importancia de defender el sistema universitario, bajo la clara y férrea consigna de que la educación no es una mercancía.

A modo de cierre, Rodolfo Golluscio reafirmó la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe de 2008, según la cual la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado.

En el Capítulo II se recupera el Panel “La Educación Superior: internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe”, coordinado por Juan Carlos Reboreda. En el mismo, Gabriel Capitelli expresó que la cooperación internacional constituye un estímulo para mejorar la calidad de las instituciones de educación superior de la región, y contribuir a un mayor entendimiento entre las culturas, respeto a la diversidad y a la solidaridad entre los pueblos. Además, destacó las estrategias de internacionalización que se desarrollan desde la Universidad de Buenos Aires.

Javier Hermo señaló la importancia de entender el fenómeno de la internacionalización de la educación superior teniendo en cuenta el rol del conocimiento en esta nueva fase globalizada del capitalismo. Además, remarcó la necesidad de consolidar un espacio de educación superior de América Latina. En este sentido, Jorge Anró sostuvo que la CONTUA (Confederación de los Trabajadores de las Universidades de las Américas) promueve alianzas sindicales e institucionales, definiendo posiciones públicas, fomentando el debate y la participación a lo largo y lo ancho de la región.

Rita Molinos subrayó que el contexto de la sociedad del conocimiento permite que se retomen encuentros entre pares y grupos afines muchas veces relegados por cuestiones de recursos, y que inevitablemente las redes personales y las redes institucionales deben ser enriquecidas por herramientas digitales que hagan más fluido su funcionamiento.

Silvia Portnoy señaló algunos de los desafíos de la internacionalización de la educación superior al interior de las propias universidades, ya que para “innovar responsablemente” se debe tomar un compromiso colectivo y continuo.

Para finalizar, Juan Carlos Reboreda planteó algunos interrogantes que permiten seguir profundizando el debate sobre la internacionalización, en términos institucionales y como política de estado a nivel regional.

En el Capítulo III se incluyen las presentaciones del Panel “Investigación científica y tecnológica para el futuro de América Latina y el Caribe”, coordinado por Cristina Arranz. En dicho panel Mario Albornoz realizó un abordaje analítico

de las políticas públicas presentando indicadores sobre la inversión en investigación y desarrollo (I+D) y los recursos humanos que realizan investigación en las universidades latinoamericanas, así como de sus resultados en términos de publicaciones y patentes.

Alberto Boveris caracterizó la región de América Latina y el Caribe en términos del desarrollo de la investigación científica y tecnológica y sostuvo que es necesario fortalecer la colaboración y la integración regional, pues es desigual.

Desde la perspectiva de las ciencias sociales, Carolina Mera reflexionó acerca de las interacciones entre innovación tecnológica, desarrollo económico y sociedad y advirtió la necesidad de fortalecer la reflexión sobre la ciencia y la tecnología en la universidad.

Javier García Fronti esbozó algunas ideas y propuestas en torno al rol de la universidad en las políticas estatales de investigación científicas y tecnológicas y sugirió algunos lineamientos de una agenda de innovación inclusiva y responsable.

Silvina Ponce Dawson agregó la necesidad de incorporar una mirada desde la problemática de género, en especial para analizar la cuestión de la inequidad que pueda presentar el sistema científico-tecnológico, en todo lo relativo al acceso y la promoción real de las mujeres, la invisibilidad de los desarrollos realizados por mujeres, entre otros aspectos.

A modo de cierre, Cristina Arranz realizó un resumen del panel, dando cuenta del importante papel de las universidades en la integración regional y la necesidad de consolidar el sistema científico en Argentina, entre otras cuestiones.

En el Capítulo IV “Evaluación universitaria y calidad en América Latina”, se incluyen los aportes del panel coordinado por Marcelo Miguez, en el cual se puso de manifiesto la importancia de la evaluación y de la calidad de la enseñanza universitaria, haciendo foco en la experiencia tanto regional como nacional.

Lucas Bettendorff introdujo cuestiones referidas a la definición de los estándares en el proceso de evaluación y acreditación de las carreras de abogacía y contador público, que ingresaron en el último tiempo al artículo 43 de la Ley de la Educación Superior. Asimismo, realizó un recorrido por los distintos momentos y tipos de relación entre la Universidad y la CONEAU, y resaltó la necesidad de la evaluación como herramienta para la mejora de la Educación Superior, tanto de grado como de posgrado.

Guillermo Cabrera realizó aportes sobre las dificultades para establecer parámetros comunes acerca de calidad educativa, pensando en la complejidad que implica la construcción de estándares en Arquitectura. Abordó también los procesos de acreditación deteniéndose en la legitimidad, asociándola al mejoramiento de la calidad.

Adriana Rodríguez, con una mirada desde las Ciencias Agronómicas, reflexionó sobre el vínculo entre la evaluación y la calidad de los sistemas universitarios en América Latina y planteó algunos desafíos en términos de

evaluación y calidad universitarias, así como la necesidad de reformulación en ciertos aspectos de los mecanismos de evaluación periódica y de los procesos de aseguramiento de la calidad en nuestro país y en la región.

Guillermo Ruiz planteó la posibilidad de pensar, para la región, los proyectos vinculados con la generación de un espacio común para la educación superior, los cuales podrían estar asentados sobre la integración interuniversitaria y la movilidad académica. Advirtió también, sobre las limitaciones que podrían surgir en función de la autonomía universitaria que caracteriza a nuestras instituciones de educación superior.

A modo de cierre, Marcelo Miguez destacó a la evaluación como proceso fundamental para el funcionamiento de las instituciones de nivel superior y planteó la necesidad de establecer pautas y actividades que posibiliten la mejora de la calidad educativa incorporando la perspectiva de la inserción profesional del graduado y su rol en la sociedad con el fin de buscar mejorar la calidad de vida.

El Capítulo V recopila los aportes del panel destinado al análisis y desarrollo de propuestas ligadas a “Las tecnologías en la enseñanza universitaria: nuevos escenarios, nuevos desafíos”, coordinado por Pablo Rodríguez. En ese panel, Ema Aveyra presentó experiencias desarrolladas en la Facultad de Ingeniería de la UBA, en relación al diseño e implementación de modalidades mixtas de aprendizaje, a la evolución de la comunicación mediada, y a la capacitación docente y al desarrollo de estrategias y materiales educativos con recursos TIC. En consonancia con esto, Diego García Díaz, coincidió en la importancia de fortalecer las tecnologías ya existentes en el espacio áulico y de concebir el rol del docente como un mentor de los procesos con una dinámica de liderazgo adaptable.

Susana Gil aportó algunas experiencias de la Facultad de Ciencias Veterinarias, en las cuales se integran las TIC como complemento del contacto directo que tienen los alumnos con los sistemas reales a campo, lo cual contribuye a mejorar las posibilidades de aprendizaje.

Adrián Gindín consideró que para poder construir la Universidad del siglo XXI es necesario abandonar los vestigios de la universidad medieval contra la que se rebelaron los reformistas en el siglo XX.

Marilina Lipsman destacó la importancia de que en el contexto universitario, la institucionalización de las prácticas de la enseñanza mediadas por TIC sostiene las propuestas, le otorga mayor alcance, implica a diversos actores de la comunidad educativa y permite proyectar la construcción de novedosas líneas de enseñanza y aprendizaje.

A modo de cierre, Pablo Rodríguez compartió algunas experiencias que desde la Facultad de Odontología de inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el Capítulo VI “Universidad y desarrollo económico productivo: los retos del siglo XXI, se recuperan los aportes del Panel coordinado por César Alborno.

Marcelo Acerbo, desde la mirada de las Ciencias Veterinarias, centró sus reflexiones en torno a los aportes de la UBA al sector productivo y las estrategias de vinculación de la Universidad con dicho sector. Asimismo, aportó preguntas para pensar los cambios que tendría que hacer la Universidad para apoyar el desarrollo económico productivo. En una línea similar y complementaria, desde el campo de la Ingeniería, Fernando Horman aportó tres aspectos para pensar el rol fundamental de la Universidad en el desarrollo económico de los países en la medida que se apliquen las estrategias y los cambios necesarios para asegurar el cumplimiento los objetivos planteados.

La intervención de Carlos Leyba, desde el punto de vista económico, hizo foco en la necesidad de pensar la universidad “hacia afuera” y la planificación a futuro en Argentina.

Finalmente, Graciela Clotilde Riquelme presentó una serie de estudios e investigaciones desarrollados en torno a las universidades frente a la realidad social y productiva, desde la perspectiva de la economía política de la educación.

A modo de cierre, César Albornoz como coordinador del panel realizó un resumen de las exposiciones y remarcó la necesidad de “acostumbrarse a pensar el futuro”.

En el Capítulo VII “Políticas de inclusión y articulación de la Educación Superior y el sistema educativo frente a la diversidad sociocultural” se retoman los aportes del panel bajo mi coordinación. En él, Julio Bello disertó sobre las políticas de inclusión al interior de la Facultad de Odontología con el fin de facilitar el acceso y sobre todo la permanencia de los alumnos en la carrera. Por su parte Aldo Squassi, proveniente de la misma Facultad, problematizó el continuo inclusión-exclusión e introdujo la importancia de prácticas sociales educativas en las que confluyen y se articulan docencia, servicios e investigación. Sergio Provenzano, partiendo de la potencialidad de la educación para favorecer la reducción de las desigualdades sociales, mencionó dispositivos basados en las estrategias de acceso y permanencia de los estudiantes que se llevan a cabo en la Facultad de Medicina.

Claudia Lombardo abordó las estrategias que desde UBA XXI se llevan a cabo para mejorar la retención de estudiantes en el primer año de la trayectoria universitaria, el cual suele caracterizarse por las altas tasa de deserción.

A modo de cierre, mi conclusión se centró en señalar que la Universidad de calidad debe garantizar la equidad, hacia adentro y hacia afuera, generando modelos de intervención que sean replicables por el Estado en general, para enriquecer las políticas públicas, favoreciendo la inclusión de todos los sectores.

En el Capítulo VIII se incluyen las presentaciones del Panel “La Reforma Universitaria: resignificaciones y balances desde la perspectiva de la Universidad de Buenos Aires”, coordinado por Horacio Salgado. En dicho panel, Pablo Buchbinder, realizó un recorrido histórico destacando los significados del reformismo,

que fueron variando a lo largo de la historia de nuestro país y concluyó que, si algo puede destacarse como netamente disruptivo, ha sido la participación estudiantil en el gobierno de la universidad.

Víctor Ramos reafirmó la significación para el siglo XXI de la Reforma Universitaria, que según él es poder garantizar una universidad de excelencia, gratuita y sin exclusiones, abierta para todos, que permita generar conocimiento de calidad que se vuelque a la sociedad que la sustenta y que mejore la calidad de vida de todos.

Gabriel Montero, además de repasar los principios reformistas, destacó la extensión universitaria como la inserción de la universidad en la sociedad. Según él, la extensión constituye la esencia de la universidad pues vincula a la sociedad, promueve transformaciones sociales y constituye un marco ético de innovaciones.

Federico Schuster reflexionó sobre los significados de “ser reformista hoy” y remarcó la necesidad de construir un consenso participativo e integral que abarque a la mayor cantidad de actores posible, respecto a cómo va a ser la UBA del segundo centenario, del 2021 al 2121.

Gonzalo Alvarez, en línea con los anteriores expositores, consideró que el modelo actual de universidad (pública, autónoma, gratuita y cogobernada) es muy sólido y se fue consolidando dependido fuertemente de la legislación y de la concepción de los gobiernos respecto al rol y el sentido de la universidad.

A modo de cierre, Horacio Salgado rescató los principales aportes de los panelistas en términos históricos y teóricos. Señaló como conceptos centrales de las ponencias la autonomía, el cogobierno, la participación estudiantil y el posicionamiento de la universidad como institución pública, abierta y generadora de conocimiento al servicio de la sociedad.

En el Capítulo IX “La Reforma Universitaria: resignificaciones y balances desde la perspectiva del movimiento estudiantil de la Universidad de Buenos Aires”, se incluyen los aportes del Panel coordinado por Pablo Buchbinder. En dicho panel, Javier Andes destacó la necesidad de que el movimiento estudiantil produzca una agenda en línea con los postulados reformistas pero adaptados a nuestros días, a la vez que prevea y anticipe situaciones que los estudiantes y futuros profesionales deberán afrontar.

Julián Asiner realizó un recorrido por el contexto, las perspectivas políticas y el balance y vigencia del movimiento reformista. Rescató la lucha por la autonomía, el cogobierno, la docencia libre y la cátedra paralela, las cuales deben ser integradas a un planteamiento de conjunto de la cuestión educativa.

Ezequiel Marin planteó que para que la universidad actual sea completamente reformista se deben mejorar las condiciones de ingreso y la graduación de los estudiantes. Destacó que los reformistas del 18 soñaron una universidad pública y laica como motor del ascenso social, para lo cual propusieron la autonomía, el cogobierno, el acceso irrestricto y la libertad de cátedra. Desde su perspectiva,

solo así la universidad podría cumplir con sus funciones esenciales: enseñar, investigar y hacer extensión.

Felipe Vega Terra resaltó la importancia del movimiento estudiantil en las universidades en las cuales los estudiantes forman parte del cogobierno, pues participan en la construcción de las decisiones políticas y tienen incidencia en la direccionalidad de la gestión político - institucional de las universidades.

A modo de cierre, en vistas a la conmemoración del Centenario de la Reforma y la paralela reedición de la Conferencia Regional de Educación Superior preparatoria de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, en Córdoba en junio del año 2018 debemos a pesar de todas las transformaciones operadas que ponen en tensión algunos de los postulados de la Reforma, la necesidad de seguir defendiendo, “a la Educación Superior como un bien público y una estrategia imperativa para todos los niveles de educación y fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, por lo tanto, debe ser un tema de responsabilidad y apoyo económico para todos los gobiernos” y el compromiso asumido por las universidades en que “la educación superior tiene la responsabilidad social de incrementar nuestro el entendimiento en distintas dimensiones como son lo social, económico, científico y cultural; así como nuestra capacidad de respuesta frente a ellas, para el beneficio del conjunto de la sociedad”. Finalmente, destacamos, como lo hicieron los representantes de la comunidad universitaria mundial que “la Educación Superior debe no solo dar herramientas sólidas para el mundo presente y futuro, sino contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia”. (Comunicado Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009, UNESCO).

Apertura

Danya Tavela y Alberto E. Barbieri

“La Universidad de Buenos Aires: Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018”. Preside el acto el Sr. rector de la Universidad de Buenos Aires, Profesor Doctor Alberto Edgardo Barbieri. Lo acompañan en la mesa la Sra. Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Danya Tavela y la Sra. Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, Profesora María Catalina Nosiglia. Nos acompañan, además, decanos, vicedecanos, secretarios, subsecretarios, y otras autoridades de la Universidad de Buenos Aires, docentes, nodocentes, estudiantes e invitados especiales a quienes les agradecemos muchísimo la presencia en el día de hoy. Para dar comienzo a este acto toma la palabra la Sra. Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, Magister Danya Tavela.

DANYA TAVELA - SECRETARIA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS- MINISTERIO DE EDUCACIÓN:

Buenos días a todos. Gracias Catalina y Alberto por la invitación. Gracias a los decanos y representantes sindicales que nos acompañan. Gracias también a los estudiantes y profesores, que se han tomado este tiempo para comenzar una reflexión, y a los rectores y decanos de otras universidades, todos presentes para comenzar esta etapa de reflexión.

La verdad es que, como todo hito histórico, el Centenario de la Reforma Universitaria nos obliga a pensarnos y a repensarnos, respecto de lo obtenido, lo conseguido y de cómo continuamos en la construcción de esta universidad. Cuando hablo de la universidad, no me refiero sólo a la Universidad de Buenos Aires, sino a todo el sistema universitario argentino.

La celebración de la CRES en el año 2018 aquí en Argentina, nos otorga una enorme responsabilidad y nos moviliza a ser protagonistas. Y para ser efectivamente protagonistas hay que poder discutir el futuro de esa educación superior.

La universidad argentina ha cumplido un rol determinante en la construcción política y social: es la que ha permitido la verdadera movilidad social ascendente,

y sin duda, es la que ha permitido fortalecer esta democracia que se consolida en los procesos electorales.

Pero nos queda un enorme desafío, que es contribuir fuertemente al desarrollo de nuestro país. Argentina necesita de las universidades para poder construir y reconstruir su tejido social. Necesita de las universidades para luchar contra la pobreza, para luchar contra el narcotráfico y para poder volver a construir una sociedad justa, y que garantice la igualdad de oportunidades para todos quienes habitan el suelo argentino. Ese es el desafío que nos impone este momento.

Sé que la universidad argentina está a la altura del debate que construirá las políticas públicas que necesitamos. Espero, como gobierno, que nos acompañen en este desafío. Así que les agradezco mucho la ocasión y les deseo una gran jornada de debate. Siempre sentimos mucha expectativa respecto a lo que la universidad argentina puede aportar para continuar creciendo como país.

Seguidamente toma la palabra el Sr. rector de la Universidad de Buenos Aires, Profesor Doctor Alberto Edgardo Barbieri.

ALBERTO BARBIERI - RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES:

Buenos días a todos. Sra. Secretaria de Políticas Universitarias, querida amiga Danya, Sra. Secretaria Académica María Catalina Nosiglia, Sres. decanos, decanas y decanos electos para el próximo período que también nos acompañan, Sres. docentes, graduados, queridos estudiantes y querido personal nodocente: como decía Danya, hoy y mañana son días en los que queremos sentarnos a pensar y reflexionar sobre los aportes que podemos hacer desde la diversidad de opinión y la pluralidad de ideas que tiene por suerte nuestra Universidad de Buenos Aires, encaminados hacia la Conferencia Regional de Educación Superior que se va a hacer en Córdoba en el año 2018, en concordancia con los cien años de la Reforma Universitaria.

La Reforma tuvo lugar en 1918 en Argentina, y si bien tuvo su epicentro en la Universidad de Córdoba, razón por la cual festejaremos todos allí, la Reforma como proceso histórico empezó en realidad en la Universidad de Buenos Aires. Los estudiantes de ese momento creyeron que era el momento histórico justo para cambiar el sentido de lo que se hacía en la universidad; una universidad que se miraba a sí misma, que difícilmente se conectaba con lo que estaba pasando en una realidad social cada vez más cambiante a principios del siglo XX. Y así se crearon e instauraron, a través de ese movimiento, cuestiones que hoy nos parecen normales y lógicas, porque las vemos funcionar de esta manera.

El Manifiesto Liminar de la Reforma del '18 dio inicio a una universidad mucho más democrática, plural y participativa. La libertad de cátedra y los

concursos fueron un hito, porque los cargos por entonces eran hereditarios. Aunque les parezca mentira a los más jóvenes, los docentes no ingresaban por concurso. Eso ocasionaba una degradación en la calidad de enseñanza y de la investigación, sin tener en cuenta el avance del conocimiento. Esa semilla que se plantó en 1918 germinó, y lo hizo con una fortaleza increíble en toda la universidad pública argentina.

Fue tal su impacto, que se irradió hacia América Latina. A partir de Córdoba, la universidad latinoamericana promovió la participación, el compromiso con la sociedad, surgiendo como función la extensión universitaria, que refiere a la necesidad de compromiso social de nuestra universidad respecto del contexto en que se desarrolla.

Hoy, cien años después, los principios de la Reforma siguen inalterables, pero tenemos un escenario totalmente diferente. La Conferencia Regional de Educación Superior, que se realizará en Córdoba, continuación de dos que se hicieron anteriormente en La Habana y luego en Cartagena de Indias, intentará analizar, desde la perspectiva latinoamericana, los desafíos que nos tocan a los universitarios para este escenario del siglo XXI. En el Consejo Superior, en el marco de la pluralidad de ideas de las mayorías y las minorías que tenemos en esta universidad ampliamente democrática, debatiremos en estas Jornadas desde nuestra concepción personal y grupal cuál es la mejor universidad para cumplir con el objetivo, en los que nos ponemos casi unánimemente de acuerdo, de devolver al pueblo argentino lo que recibimos de él.

La Reforma del '18, y esto es una apreciación netamente personal acerca de la caracterización de la universidad pública argentina, termina en el '49 con la gratuidad de la enseñanza durante el primer gobierno de Juan Domingo Perón. Hay dos proyectos nacionales de país, uno a partir del '18 con Yrigoyen y otro a partir del '49 con Perón, que llevaron hacia una universidad diferente. Son los procesos que posibilitaron que nosotros seamos la universidad de excelencia y de referencia a nivel internacional de la que salieron nuestros Premios Nobel, y científicos y profesores de resonancia a nivel mundial; que permitieron que nuestras universidades tengan graduados de calidad y con compromiso social, y como rector de la UBA, me quiero referir particularmente a la Universidad de Buenos Aires.

En las diferentes charlas que se van a dar hoy y mañana sobre distintas temáticas vamos a tener la oportunidad de debatir temas vinculados con la realidad del siglo XXI, tomando en cuenta los principios básicos de la Reforma del '18, que para mí siguen estando vigentes. Pero tenemos que *aggiornarnos* a las nuevas realidades que nos toca vivir en este momento y hacia adelante. Hay un cambio en el paradigma del conocimiento, es decir, la universidad hoy tiene nuevos actores y nuevas posibilidades. Decíamos que antes nos mirábamos hacia dentro; hoy, y cada vez más, tenemos que interactuar con el medio: con diferentes grupos sociales, con sectores de la producción, con sectores del trabajo y con el

Estado. Porque nosotros, como universidad pública, tenemos la obligación de coordinar nuestras actividades y ponernos a disposición de los gobiernos elegidos democráticamente por nuestro pueblo, siempre con la prevalencia de la libertad de cátedra, la libertad de pensamiento y la autonomía universitaria, que los argentinos tenemos consagrada en nuestra Constitución, característica que, como veremos en la Conferencia Regional de Educación Superior, no presentan todos los países de Latinoamérica. La autonomía es un rasgo diferencial que está hoy en peligro en algunas regiones de Latinoamérica, y del que nosotros somos todavía, desde 1918, un emblema; y es una autonomía responsable en función de las necesidades del pueblo, de la preservación de los valores democráticos y del desarrollo social de nuestro pueblo.

Algunas áreas se verán transformadas por la irrupción de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). En esta sociedad, que podemos llamar *sociedad del conocimiento*, que sin duda está sometida a cambios vertiginosos, sobre todo en el ámbito científico, hace que los principios que teníamos a lo mejor cambien abruptamente de un día para el otro a partir de un nuevo descubrimiento. Estas tecnologías que nos cambiaron la vida cotidiana hacen cambiar también el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ese proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que *aggiornarse* y reorientarse, mediante el empleo de las nuevas tecnologías. Y los docentes tenemos que actualizarnos y aprender que cada vez más de nuestros estudiantes son nativos digitales y tienen otra manera de ver y relacionarse con el mundo, mediante herramientas diferentes, y que es necesario incorporar las nuevas tecnologías a las tareas del docente.

A su vez, vamos a hablar de la internacionalización de la educación superior. Este fue uno de los valores que quedó marcado en la última Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena de Indias, la necesidad de que las universidades de Latinoamérica nos relacionemos entre nosotras, tengamos intercambio de docentes, de alumnos, de programas de enseñanza y de tareas de extensión universitaria, teniendo en cuenta nuestra realidad regional.

En ese sentido, en la Universidad de Buenos Aires venimos desarrollando e incrementando programas de internacionalización. Un ejemplo de esto es la reciente alianza estratégica con la Universidad de São Paulo y la UNAM, que después se extendió también a la Universidad Complutense y a la Universidad de Barcelona, como símbolo de la unión iberoamericana, ya que las universidades españolas también están muy impregnadas en lo que es la Reforma del '18. Esto significa un trabajo de colaboración y sinergia positiva de todo el ambiente académico y científico de nuestras universidades, tema que también va a ser debatido en una mesa de diferentes profesores, decanos y representantes de nuestra universidad.

Otro tema que tenemos que tratar es la mayor heterogeneidad de nuestra población estudiantil, ya sea de grado como de posgrado, heterogeneidad que

tiene que ver con una realidad social difícil que se ve en Argentina y en toda Latinoamérica, que consiste en que nuestra enseñanza secundaria no capacita a nuestros alumnos de igual manera para llegar a la universidad. Tenemos que encarar este problema más allá de la ayuda que debemos prestar a los gobiernos para lograr una mayor calidad en la educación media. Nosotros tenemos que lograr que esta realidad con la que tenemos que convivir de forma permanente vaya cambiando y nuestros estudiantes puedan acceder a los estudios universitarios de la mejor manera posible.

Pero también hay una heterogeneidad que tiene que ver con esta era del conocimiento, esta era de la actualización permanente. Encontramos longevidad en nuestros estudiantes; cada vez hay más mezcla de estudiantes jóvenes conviviendo en las aulas con estudiantes ya formados, a lo mejor hace un tiempo, y que tienen que reactualizarse permanentemente. Eso significa que los docentes tenemos un desafío diferente, el desafío de tratar con personas que vienen de culturas y realidades cronológica y temporalmente distintas. También debemos estudiar este tema y ver cómo respondemos a eso. Siempre digo que este siglo se caracteriza por el hecho de que anteriormente las personas de mayor edad les enseñaban a las de menor edad, y ahora por primera vez en la historia de la humanidad hay ciertos rubros, con ciertas tecnologías, en los que personas de menor edad les enseñan a las personas de mayor edad. Yo cada vez que tengo un problema tecnológico le pido ayuda a mi hijo menor. Esto que parece una cuestión tan simple y cotidiana, no se había dado nunca en la historia de la humanidad. Vamos a ver que cuando es trasladado a otras escenas y a otras realidades, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un matiz diferente, que las universidades tienen que tomar.

Otro tema fundamental es que en las charlas estarán presentes docentes, estudiantes y nodocentes. Los representantes van a tener su mirada y su reflexión acerca de los principios de la Reforma del '18, cómo tendrían que ser actualizados para ser aplicados a la nueva realidad y las nuevas necesidades de nuestro país y la región, porque para nosotros el tema de la Reforma está vivo en todo su sentido. En esa dirección, tenemos que hablar de nuestro compromiso con la extensión universitaria, de nuestra relación con este triángulo virtuoso Universidad – Estado – Mundo de la Producción y del Trabajo, a través de diferentes organizaciones, ya sean públicas, privadas o del tercer sector, de cómo vamos a hacer para que nuestra transferencia de conocimiento llegue a los lugares más carenciados, y a su vez nos realimentemos de esa transferencia. En la Universidad de Buenos Aires estamos haciendo de forma permanente jornadas que tienen que ver con cuál va a ser la cualidad de nuestra extensión universitaria, redefinida de acuerdo con las realidades que nos toca vivir.

También debemos discutir un tema fundamental que tiene que ver con la investigación. No hay universidad sin investigación ni sin generación de conoci-

miento. Por eso, también va a haber una mesa o varias, dedicadas específicamente a esta temática. Es necesario redimensionar y ubicar la investigación de acuerdo a las nuevas realidades. Hace siglos atrás, el conocimiento sólo se generaba en lugares muy reducidos, y luego sólo en algunos sectores o algunas cátedras de algunas universidades. En esta nueva era del conocimiento, esta difusión se ha potenciado en muchos otros sectores de la sociedad. La universidad debe necesariamente redefinir su rol en función de esta nueva realidad. Tenemos que ser los que vamos a la delantera en la generación del conocimiento, pero sin dejar de ver que hay muchas otras organizaciones que generan conocimiento y donde participan nuestros graduados. Nosotros necesitamos tener una interacción, actualización y sinergia positiva permanente con estas organizaciones. Esta redefinición de la generación del conocimiento se da en el marco de los principios básicos de que debemos ser una universidad de cara a la necesidad de nuestro pueblo. Tenemos que ver cómo generamos conocimiento interactuando con el contexto social y productivo.

Estas son muchas de las actividades que hoy vamos a realizar. Como la principal universidad de nuestro país, vamos a brindar nuestro aporte claro, con diferentes perspectivas ideológicas, políticas, académicas y técnicas, a esta Conferencia Regional de Educación Superior, donde participaremos activamente, no sólo el rector y las autoridades de la universidad, sino también sus docentes. Creo que es nuestro deber participar, dar nuestra voz y relacionarnos con nuestros hermanos latinoamericanos para crear un documento que siga poniendo a la universidad y a la educación en el verdadero rol que deben cumplir para el desarrollo de un país.

En Cartagena de Indias se dijo que la educación es un bien social y público y un deber indelegable del Estado. Nosotros seguimos reafirmando ese concepto y seguimos defendiendo a la universidad pública, autónoma y gratuita, a la que tenemos que *aggiornar* de acuerdo con las nuevas necesidades de los tiempos que nos toca vivir. Coincido con la Sra. Secretaria de Políticas Universitarias en que la universidad es un eje fundamental en el desarrollo de cualquier nación.

No he visto ningún ejemplo y tampoco concibo el desarrollo sostenido en el tiempo de cualquier nación sin la universidad como eje central. En el caso específico de nuestro país y nuestra región, está claro que un protagonista central del desarrollo tiene que ser la universidad pública. Nosotros tenemos la obligación y el deber de orientar nuestros objetivos al desarrollo y la inclusión social en nuestro país.

Vamos a tener especialistas de todos los temas y disciplinas, a representantes de todos los sectores políticos de la Universidad de Buenos Aires en sus diferentes vertientes y áreas de conocimiento. A decanos, decanas y consejeros superiores de todos los claustros, así como a las representaciones de los gremios docentes y nodocentes, para que como corresponde, todos, desde su visión y su voz, participen

de estas jornadas. Por otra parte, les aviso que las jornadas van a ser grabadas y desgrabadas, lo van a poder leer y ver los aportes directos y serán enviados a la Conferencia Regional de Educación Superior. Aprovecho además la oportunidad para decir que vamos a abrir una página web desde la Secretaría Académica de la Universidad, donde puedan participar todos los Consejos Directivos de todas las facultades de la Universidad. Desde este mosaico de representatividad política académica de nuestra universidad, que son los diferentes claustros, podrán ofrecerle a todos los profesores, docentes, investigadores, alumnos, graduados y nodocentes, la posibilidad de hacer algún aporte particular, el cual será enviado directamente a la Conferencia Regional de Educación Superior. Nosotros estamos comprometidos para que esta Conferencia Regional sea realmente un éxito y pueda marcarle a nuestro país en particular, a toda la región de Latinoamérica y al mundo en general, qué pensamos los universitarios respecto de la universidad de cara al siglo XXI. Así que, les auguramos unas buenas jornadas y les agradezco a todos por esta participación.

De esta manera damos por inauguradas las Primeras Jornadas “La Universidad de Buenos Aires: Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018”. Agradecemos a todos su presencia y los invitamos a quedarse para participar del primer panel sobre “Transformaciones y desafíos de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI”. Que tengan muy buenos días.

CAPÍTULO I.
TRANSFORMACIONES Y DESAFÍOS DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE EN EL SIGLO XXI

Aportes para el debate: Transformaciones y desafíos de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI

Alicia Camilloni - Profesora Emérita de la UBA

Cuando hace algo más de 50 años, en su obra “Los usos de la universidad” (1963), Clark Kerr¹ describía las diferentes propuestas de cambio que se habían sucedido durante décadas con el propósito de producir una renovación en las universidades, formuló una sorpresiva observación. Estas propuestas teóricas aparecían cuando los cambios sugeridos, en verdad ya habían ocurrido anteriormente o estaban en proceso de realizarse.

Como hoy, en cada una de las ocasiones en que se congregan las universidades para plantearse cuáles han de ser las transformaciones y los desafíos a los que deberían atender en el futuro próximo, algo semejante acontece. El presente gana protagonismo y son los retos de la actualidad los que obnubilan la imaginación y le impiden liberarse, produciéndose una reducción que contribuye, por otra parte, a oscurecer el presente.

El desafío que debemos enfrentar es, por el contrario, pensar el futuro, imaginar lo posible, haciéndolo desde el marco de algunas líneas de pensamiento que nos sobrevuelan, pero cuidando de no ser conducidos por ellas hacia un destino que está asumiendo la apariencia de lo fácilmente generalizable y, por esto mismo, de un albur avasallante.

Se podrían resumir los grandes rasgos de los retos que enfrentamos en los últimos tiempos respondiendo a ellos con una primera negación: No podemos aceptar la idea de aquello que, siguiendo una tendencia que procura imponerse, se encarnaría en la concepción de la *posuniversidad*. Y no me refiero a la universidad que se instaure en una sociedad posmoderna, sino a una universidad que asume esas características de posmodernidad como rasgos propios. A una universidad sin identidad, sin forma, a una universidad líquida.

Entiendo, por el contrario, que la universidad debe conservar en su proyecto los mejores caracteres institucionales que la colocaron en un lugar de respeto y de reconocimiento asociados a la dignidad del saber superior. Esta universidad

1. KERR, Clark (1963) *The uses of university*, Harvard University Press.

debe conservar su anclaje, empleando una expresión de Anthony Giddens.² Y lo hará en la medida en que sepa diferenciarse de las otras instituciones formadoras que crecen en número y heterogeneidad.

En términos modernos, entiendo que la universidad debe rescatar “el gran relato” y reconstruirlo, en tanto es una institución irremplazable y fundada sobre principios de auto-organización, para asentarse con firmeza asociativa y orgánicamente, integrada por cierto a nuevos entornos, y resguardando los principios de su entidad como institución de docencia, investigación y extensión en los niveles superiores de desarrollo del conocimiento en los dominios de las ciencias, las humanidades, las artes, las tecnologías y las profesiones, resistiendo a las tendencias de disolución y a las fuerzas dislocantes que hoy parecen amenazarla. Para ello, es menester que no se someta a las especulaciones sobre el corto plazo, sino que deben prevalecer las metas del mediano y el largo plazo.

Entre las muchas cuestiones sobre las que las universidades deben encarar acciones tendentes a consolidar su posición en circunstancias nuevas, me referiré muy brevemente a tres. La primera, en cuanto a la definición de universidades y sistemas universitarios, es indispensable el análisis crítico de los procesos de diferenciación, que Frans van Vught³ define como los procesos dinámicos de emergencia de nuevas entidades con tipos institucionales diferentes y estructuras y funciones diversas. Suele sostenerse que esta heterogeneidad es conveniente porque confiere mayor plasticidad al sistema, el cual, de esta manera, se adapta fácilmente a diferentes públicos y requerimientos, tanto en lo que respecta a los deseos o posibilidades de los estudiantes cuanto a las variadas demandas de sectores laborales que son, asimismo, diversas. Pero, como observa van Vught, las identidades institucionales están sometidas a un doble proceso de diferenciación, por un lado y, a la vez, de pérdida de la diferenciación, por el otro. Si bien, inicialmente, presentan modelos distintos, se manifiesta una tendencia a asemejarse a las instituciones más antiguas y de mayor relevancia en el sistema. Las diferencias, al menos en apariencia, tienden a buscar los modos de desaparecer o de ocultarse. Un mundo de diferencias se esconde tras denominaciones, formas y estándares análogos. Así, pues, la estructuración de los sistemas y sus diferenciaciones externas e internas deben ser revisadas y las universidades deben estudiar el carácter de su inserción en el sistema, entendiéndolo como una cuestión dinámica y no al modo de una elección estática de estado.

Un segundo tema de fundamental importancia por el impacto, no solo institucional interno, sino social en su expresión más amplia, es la necesidad de que la universidad sostenga el valor del conocimiento que transmite, produce, aplica, transfiere y difunde. El carácter universal del conocimiento que circula en la

2. GIDDENS, Anthony (1993) *Consecuencias de la modernidad* Madrid, Alianza p. 31.

3. van VUGHT, Frans (2007) “Diversity and Differentiation” CHET anniversary conference. Cape Town, 16 november.

universidad ha sido una marca de nacimiento que sobrevivió durante la mayor parte de la vida histórica de las universidades. Esta destacada universalidad, producto de la producción y de la recepción, trascendió, incluso, a las fronteras culturales de su ámbito de influencia. En las últimas décadas del siglo XIX, esta postulada universalidad comenzó a disiparse y a sufrir estrechamientos en sus propósitos y alcances. Hasta entonces las universidades no portaban un sello dependiente de sus localizaciones. Sí de sus comunidades académicas. Pero con el nacimiento de las naciones modernas, se convirtieron en instituciones de naturaleza estratégica para los países en los que estaban localizadas y para los intereses particulares de estos. Siempre definidas como instituciones portadoras de conocimiento, en las últimas décadas del siglo XX, los intereses de otras fuerzas externas, públicas y privadas, concentraron su atención en las universidades, apuntando ahora al valor económico del conocimiento. Parte de este, hasta entonces considerado siempre de libre circulación, se hizo de acceso restringido o se privatizó, formalizando el paso del llamado Modo de conocimiento 1, desinteresado, al Modo de conocimiento 2, marcado por su interés económico.⁴ Sin embargo, si bien algunas universidades se especializaron y construyeron sus proyectos institucionales especialmente sobre el Modo de conocimiento 2, ha sido esperanzador que esta conversión no haya sido completa. Y así lo señala María José García Ruiz (2012) que afirma: “En relación al modo de producción del conocimiento, cabe afirmar que, hoy día, resulta aún una incógnita el hecho de la extensión e implantación académica del Modo 2 de producción de conocimiento. La existencia de modelos institucionales y académicos de prácticas epistemológicas tan diversas como la Universidad de Oxford y la Universidad para la Industria británica, respectivamente, sugiere la coexistencia de ambas formas de producción de conocimiento, más que el avance gradual del Modo 1 hacia el Modo 2”.⁵

Como resultado de penurias presupuestarias y del crecimiento exponencial de la población estudiantil, la misión de transferencia se sumó a las otras tres y clásicas misiones de la universidad y se emprendieron nuevas actividades de colaboración entre las universidades, el estado, el tercer sector y los negocios. Una asociación que es posible aceptar en virtud de su alta repercusión social, entraña una condición de peligro que la realidad muestra que se cierne sobre las universidades y que consiste en la implantación de una lógica mercantil, basada

4. GIBBONS Michael, LIMOGES Camille, NOWOTNY Helga, SCHWARTZMAN Simon, SCOTT Peter, and TROW Martin (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage; NOWOTNY Helga, SCOTT, Peter and GIBBONS Michael (2001) *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty* Cambridge, Polity Press; NOWOTNY, Helga, SCOTT, Peter and GIBBONS, MICHAEL (2003) “INTRODUCTION ‘Mode 2’ Revisited: The New Production of Knowledge” *Minerva* 41: 179–194, 2003 Kluwer Academic Publishers.

5. GARCÍA RUIZ, María José, “La universidad postmoderna y la nueva creación del conocimiento” *Educación XXI* Vol- 15 núm 1 UNED.

sobre el beneficio económico para la institución, por sobre la lógica académica que le es propia a la universidad y que da sentido a su creación y larga supervivencia.

A ello se suma otra cláusula de encerramiento en un posmodelo. La proclama de la supuesta ventaja de la denominada “investigación aplicada” por sobre la investigación llamada “pura”. Siendo difícil establecer una diferencia efectiva entre ambas, dado que las aplicaciones de la investigación pura son múltiples, imprevisibles e innegables, la diferencia entre ambas parecen ser los plazos para la obtención de rentabilidad de los resultados obtenidos, lo cual amenaza inclinar a que se prioricen decisiones que los investigadores mismos cuestionan. Como dijimos antes, la universidad debe mirar el mediano y el largo plazo. La universidad debe desarrollar Investigación básica y aplicada trabajando en conjunto con proyectos interactivos originados en demandas de la sociedad o en la comunidad académica, con escucha mutua entre academia y sociedad, estableciendo relaciones estrechas universidad y sociedad, pero sin agotarse en esa relación. La universidad no debe aislarse, pero debe conservar su independencia.

Respecto de la naturaleza del conocimiento, una nueva epistemología surge como reclamo. Adecuada a tiempos de incertidumbre, no se limita a la disposición académica de recursos para la investigación, sino que alumbró todos los aspectos de la vida universitaria. También a la docencia y la extensión. En cuanto a sus programas de docencia, la universidad debe reconsiderar sus propuestas de formación. Programas de formación flexible, versátil, polivalente, con modulación de los estudios y fortalecimiento de las relaciones entre enseñanza e investigación y enseñanza y extensión. Se avocinan tiempos de reconversiones laborales masivas, nuevas tecnologías que van a transformar todas las formas de desempeño en todas las profesiones, conocimientos científicos seguramente sorprendentes que no podrán encuadrarse en los marcos disciplinarios establecidos. Nuevas formas de organización del trabajo. Nuevas aspiraciones y nuevos problemas. Para atender estos desconocidos problemas es necesario que la universidad cuente con una administración profesionalizada y con un gobierno en el que haya amplia participación de los diversos sectores y en donde las decisiones se sometan a una discusión en la que se puedan oír todas las voces y donde impere la racionalidad.

Las relaciones entre las universidades están marcadas por la competencia. Una competencia que, en principio, no es comercial, no es de poder, sino de prestigio. La batalla por los indicadores de prestigio está abierta hace tiempo, pero como decía Jose Arthur Gianotti,⁶ se trata de hacer y no hacer de cuenta.

6. GIANOTTI, Jose Arthur, *A universidade em ritmo de barbarie* São Paulo, Brasiliense, 1986.

Formas de exclusión y violencia hacia las mujeres que persisten en el ámbito de las universidades públicas. Lecturas desde una perspectiva de género

Graciela Morgade - Profesora Adjunta y Decana de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta, en esta universidad”.

Decreto de la Universidad de Bologna, 1377.

INTRODUCCIÓN

Las universidades del mundo occidental europeo, antecedentes directos de las universidades latinoamericanas, surgieron en una época además en la que las corporaciones eran las que garantizaban la transmisión de los saberes específicos de los gremios, entre los siglos XII y XIII, y a partir de las escuelas catedralicias y las escuelas monásticas. Por siglos, a las universidades fueron algunos, muy pocos, herederos de los sectores nobles que buscaban una titulación, y otros, menos aún, de los sectores campesinos si querían ser clérigos. En tanto instituciones de creación y transmisión de conocimiento y distribución de credenciales, estas universidades emergentes de la Iglesia Católica pasaron numerosas y diversas tensiones políticas con el papado, y también con las diferentes religiones europeas, con los gobiernos de los estados e, inclusive, con las expresiones étnicas propias de cada nación europea. Cada una de esas dimensiones de la organización del poder tuvo y en algunos casos sigue teniendo, conflictos y disputas que se fueron resolviendo de manera diferencial según las épocas y las latitudes.

Sin embargo, un notable factor común ha sido, por siglos, la exclusión de las mujeres. En términos más precisos, de los cuerpos fenomenológicamente leídos como cuerpos femeninos, porque algunas mujeres llegaron a concurrir a las aulas vestidas como varones. A lo largo de los siglos, y muy excepcionalmente, alguna mujer pudo asistir a la universidad con una autorización especial. Recién

en el siglo XX la presión de la lucha femenina, más la ampliación de derechos ciudadanos en general, derivó en una incorporación de mujeres que creció geométricamente a lo largo de las décadas. Podría pensarse que esta incorporación a los estudios superiores tuvo, para las mujeres como colectivo, un sentido igual o mayor que el acceso al voto.

En las trayectorias del dificultoso acceso de las mujeres a la universidad de fines del siglo XIX y comienzos del XX, Palermo (1998, 2000) identifica en la Argentina algunas características comunes. Estudiar una carrera universitaria implicó en esa época que las mujeres tuvieran que desarrollar diversas estrategias para enfrentar las barreras invisibles y las visibles que se les presentaban. Los viajes para acceder a estudios universitarios o para ejercer la profesión, los recursos judiciales, o aún la misma elección de carreras “apropiadas para las mujeres”, entre otros, constituyeron caminos que les permitieron aprovechar los intersticios del sistema de sexogénero de la época. Así, la mayoría de las primeras universitarias estudiaron carreras relacionadas con sus funciones sociales de cuidado, las Ciencias de la Salud y específicamente Medicina, si consideramos carreras superiores. De este modo, sus elecciones y sus trabajos profesionales reflejaban el interjuego entre sus propios deseos y lo “permitido” según el contexto socio cultural del momento histórico en que vivieron. Además, esas mujeres solían tener cierta familiaridad con la carrera elegida o con ambientes intelectuales ya que sus padres, hermanos o esposos ejercían la misma profesión o pertenecían a familias donde les era fácil el acceso a la lectura o a círculos sociales, políticos o profesionales. Y solían contar con apoyo de sus familiares (sobre todo padres y hermanos, y hasta maridos).

En la mayoría de los casos, para estas escasas mujeres estas estrategias fueron exitosas, ya que les posibilitaron estudiar, ejercer una profesión y participar del mundo social de la época. En nuestro país, muchas de ellas incluyeron en sus tesis y en escritos posteriores sus reflexiones respecto de problemáticas de las mujeres. Sobre todo, se interesaron por la educación de la mujer y generaron y participaron del debate social relacionado con la capacidad de las mujeres para acceder a los estudios universitarios: de alguna manera, las primeras universitarias constituyeron un antecedente de los estudios de educación y género.

Según el Anuario Estadístico SPU de la Argentina cuyo último informe publicado data de 2013, la configuración sexogenérica del estudiantado universitario evidencia que no solamente las mujeres acceden masivamente a la universidad, sino que, en términos de matrícula, son mayoría.

Cuadro 1. *Estudiantes de grado y pregrado por sexo y según sector de gestión. Año 2013*

	Estatal		Privada		Total	
	Absolutos	Porcentual	Absolutos	Porcentual	Absolutos	Porcentual
Mujeres	826.768	57.5	222.708	56.6	1.049.476	57
Varones	610.843	42.5	170.424	43.4	781.267	43
Totales	1.437.611	100	393.132	100	1.830.743	100

Fuente: Anuario de Estadísticas Universitarias de la SPU-ME. Año 2013.

Y entre egresados, los datos estadísticos son los siguientes:

Cuadro 2. *Egresados de grado y pregrado por sexo y según sector de gestión. Año 2013*

	Estatal		Privada		Total	
	Absolutos	Porcentual	Absolutos	Porcentual	Absolutos	Porcentual
Mujeres	49.261	61.3	23.693	63.3	72.954	62
Varones	31.082	38.7	13.737	36.7	44.819	38
Totales	80.343	100	37.430	100	117.773	100

Fuente: Anuario de Estadísticas Universitarias de la SPU-ME. Año 2013

Aunque el panorama de la matrícula general permitiría interpretar que las universidades ya no constituyen un ámbito de exclusión de mujeres, existen por lo menos tres dimensiones para profundizar un proyecto de inclusión plena, que las políticas universitarias en general y la próxima conferencia sobre Educación Superior en particular (CRES 2018) no puede dejar de considerar:

1. La incorporación de mujeres a las aulas mantiene una importante ausencia en las Ingenierías y no ha derivado aún en una presencia equitativa en los cargos superiores de las cátedras y, sobre todo, en el gobierno universitario.
2. La incorporación de mujeres a las aulas universitarias no ha eliminado los sentidos culturales que en la vida cotidiana llegan a legitimar diversas formas de discriminación y violencia fundamentadas en visiones de género patriarcales homolesbotransfóbicas.
3. La incorporación de las mujeres no ha derivado aún en una crítica epistemológica de las ciencias, en todas sus expresiones, tanto en las modalidades de construcción del conocimiento como en la lengua que se emplea en ese proceso y las categorías teóricas derivadas.

I. IMPORTANTE SEGREGACIÓN HORIZONTAL, SEVERA SEGREGACIÓN VERTICAL

El significativo cambio en la participación femenina en las universidades y, complementariamente, en el sistema científico tecnológico, que se ha dado a lo largo del siglo XX ha sido estudiado por diversas y reconocidas referentes de nuestro medio. Los trabajos de Gloria Bonder, Dora Barrancos, Susana García, Silvina Ponce Dawson desde la Unión Internacional de Física Pura y Aplicada, la Red Argentina de Género, Ciencia y Tecnología (RAGCYT), las cátedras UNESCO, asociaciones de mujeres académicas, y diversos grupos en las universidades nacionales y centros de investigación, desde diferentes tradiciones y enfoques, representan antecedentes importantes en un campo temático que se encuentra en proceso de expansión.

Los antecedentes tienden a subrayar elementos estructurales y elementos subjetivos que conformaron y conforman las experiencias de las mujeres universitarias, tanto en sus oportunidades como en sus limitaciones. Entre otros: a) la distinción clasificatoria entre “profesiones apropiadas para mujeres” y las que no lo son (sostenida en las instituciones y con frecuencia encarnada en las propias mujeres), un nudo de sentido que aún hoy mantiene cierta vigencia, como veremos, en la distribución de la matrícula, b) los obstáculos en la compatibilización de la vida personal familiar y la universitaria y, luego, profesional, c) la presencia o ausencia de políticas de apoyo presupuestario y de reglas claras en la inserción en el acceso a los cargos. Una lectura complementaria, desde el campo de los estudios del mercado de trabajo, ofrece algunas interpretaciones sugerentes: en general, la feminización de una profesión o tarea no hace referencia solamente a la proporción entre mujeres y varones, sino a la existencia de una devaluación de este tipo de trabajo. Por una parte, suele haber un deterioro del salario real, y por otra, una formalización o burocratización mayor de la tarea cotidiana, o bien la presencia de un alto componente de trabajo “vocacional” o “voluntario”. Las mujeres o los grupos tradicionalmente segregados suelen entonces acceder a espacios laborales que, desde la mirada predominante en el capitalismo, han perdido prestigio social.

El mismo Anuario Estadístico provee algunos otros datos que permiten identificar la persistencia de las configuraciones de las que hablan las investigaciones. Por ejemplo, en la participación de las mujeres *en los diferentes campos del conocimiento*, se observa aun lo que se ha denominado “segregación horizontal”: la conocida concentración femenina en las áreas de las Ciencias Humanas y las Ciencias Sociales, y la consecuente menor presencia en las Ingenierías. La noción de *habitus* desarrollada por Pierre Bourdieu (1988), como la dialéctica de la posición y la disposición, parece un potente instrumento para la interpretación de esta alta presencia de mujeres: la posición, los campos académicos y laborales que

según la división sexual del trabajo aparecen como “femeninos”, la “disposición”, la construcción subjetiva de la hegemonía, en la que los mismos sujetos terminan por sostener una división sexual que consideran apropiada e inclusive, justa.

En cuanto a *los cargos docentes*, una primera lectura de la distribución muestra que las mujeres se encuentran en una paridad importante (50,7%). Las diferencias aparecen cuando se cualifica la distribución, por categoría, por dedicación y por ambas simultáneamente. Por categoría, los porcentajes de participación femenina, según el Anuario, son los siguientes: Titular, 38,8; Asociado, 40,2; Adjunto, 45,5; JTP, 58,8 y Ayudante de Primera, 54,3. Según la dedicación, el porcentaje de mujeres en la docencia universitaria es la siguiente: Exclusiva, 54,6; Semiexclusiva, 52,4 y Simple, 46,8.

Las mujeres entonces son minoría en el cargo de “Titular” (38,8%) y el escalafón se feminiza a medida que se “baja” de categoría, de manera casi perfecta (excepto la interesante diferencia entre JTP, 58,8% y Ayudante de 1, 54,3%). Por otra parte, son mayoría en las dedicaciones exclusivas (54,6%), pero su participación baja al disminuir la dedicación.

Lo más novedoso es que la combinación entre categoría y dedicación no se distribuye de manera equivalente en todas las categorías ya que, por ejemplo, son poco más de una de cada tres entre los/as titulares con dedicación simple y casi dos de cada tres JTP con exclusiva (ver cuadro anexo). Más bien se comporta de una manera inversa: a mayor participación en la categoría, menor en dedicación.

Desde una perspectiva de género, esta configuración habilita interpretaciones vinculadas tanto con la dinámica del campo laboral femenino como con los procesos de educación que las mujeres como grupo vienen protagonizando. Una lectura estática de los guarismos (lo que habitualmente se denomina como “la foto”), muestra que las mujeres están en las universidades en los lugares de menor prestigio académico y profesional y de mayor dedicación docente y de sostén de las cátedras (el cargo de JTP). Otra lectura, desde una perspectiva dinámica histórica, podría poner el énfasis en que las mujeres están logrando acceder a las categorías desde la base y podría pensarse que habrá un proceso de “carrera ascendente” en algunos años, ya que están haciendo una importante apuesta por una alta dedicación el trabajo en la universidad, tanto en su componente de docencia como en el de investigación.

La hipótesis de la “feminización por descenso de retribuciones económicas” permitiría pensar que muchos hombres decidieron permanecer –en muchos casos por motivos más vinculados con lo que podría llamarse “vocación”, no perder el contacto con la docencia y la investigación– con cargos de menor dedicación, lo cual les permitía ganarse la vida y tener su fuente primaria de ingresos fuera de la universidad.

Asimismo, también resultan sugerentes aquellos trabajos que se nutren de los aportes y debates contemporáneos en la historia de la ciencia en la Argentina,

que han profundizado en el estudio de las prácticas concretas y de la cultura material que subyace al funcionamiento de las disciplinas científicas. Estos estudios contribuyen a dar cuenta de las redes de relaciones que constituyen la práctica científica así como considerar a diferentes actores e intermediarios que intervienen en la misma, tendiendo a mostrar cómo las posibilidades de ascenso, inclusive mediante concurso, están atravesadas estructural y subjetivamente (en la valoración de los antecedentes, en el conocimiento previo del candidato o de la candidata a un puesto, en las condiciones de organización administrativa del concurso, en la decisión de candidatearse, etc.), por los sentidos hegemónicos patriarcales.

Sin embargo, la situación vinculada con *los cargos de autoridad* en el sistema universitario tiene características de severa exclusión, que no parece acompañarse con la participación femenina en la docencia y, mucho menos aún, con la distribución de la matrícula. No parecen suficientes entonces las anticipaciones interpretativas que las diferentes estudiosas del tema han planteado.

Como autoridades, son casi el 40%. Sin embargo, son poco más de una de cada diez en la conducción máxima institucional, el cargo de “rector”. En los cargos de “vicerrector”, “secretario de universidad” y “decano de facultad” su presencia aumenta a la razón de casi una de cada tres (29,33 y 32 % respectivamente), y esta tendencia en aumento se mantiene en los cargos de “vicedecano de facultad” y “secretario de facultad” (42 y 41%). Notablemente, en los cargos denominados como “otros”, que incluyen asesorías y coordinaciones con designaciones menos tradicionales en la estructura de gobierno universitario, las mujeres son el 50%.

La baja presencia femenina en los cargos jerárquicos es una constante. Varias investigaciones (Gentili, 2012) exponen datos similares en otras partes del mundo. Si bien las mujeres han (hemos) construido y ejercido el poder en las diversas formas de la vida cotidiana, es evidente que son “recién llegadas” a los lugares de poder formal e institucional. Recién la segunda mitad del siglo XX y los primeros años transcurridos del presente siglo –y aún con exclusiones y obstáculos varios– fueron el escenario del acceso femenino, inédito hasta entonces, a la conducción en empresas, sindicatos, universidades y cargos públicos. Y en términos de “poder de estado”, en gobiernos emanados del voto popular, es más reciente aún la llegada de algunas mujeres a ocupar la presidencia de la nación, el lugar más importante del poder ejecutivo.

Tanto en el sector privado como en los gobiernos y las organizaciones en general, cuanto más alto es el nivel jerárquico en una organización, mayor es la discriminación para su ascenso. El término “techo de cristal” entendido como “barreras invisibles”, se acuñó en la década de los 80 en Estados Unidos y sirve para designar los obstáculos artificiales e invisibles que se deben a prejuicios psicológicos y estructurales que impiden el acceso de la mujer a puestos ejecutivos de alto nivel en cualquier tipo de organización.

Algunos estudios etnográficos realizados en las organizaciones del sector privado, señalan los rasgos culturales que conforman la “micropolítica” de la masculinización y la feminización en los cargos. Por ejemplo, el estudio de Sánchez Voelkl (2011) señala que “El gerente general estará encarnado por un hombre mestizo, joven, de contextura mediana, atlética o delgada. Además, deberá usar extensivamente los números y los porcentajes en su léxico, corporativo y cotidiano, para mostrarse como sujeto racional capaz de medir todas sus observaciones, cuantificar sus apreciaciones y, de paso, demostrar altas habilidades para el cálculo. Tendrá que portar un inmenso reloj que ilustre el valor de su tiempo (aunque solo el tiempo para el trabajo), la velocidad del mercado y la necesidad de controlar hasta lo no controlable. Tendrá que representar su disposición a pelear en tono bélico, casi heroico. Su seguridad para enfrentar al ‘enemigo’ y hacer la ‘guerra’ se mide ahora en la conquista de nuevos territorios, en la participación de mercado y la adquisición de otras compañías. Su carácter combativo se legitima bajo la idea de que su trabajo persigue un bien superior porque crea empleo para la organización y para la nación”. Por su parte, las femineidades se ordenan para la “espectacularización” del sujeto masculino hegemónico: en lugares de “asistencia” o “modelaje” para, por un lado, enfrentar, construir y enaltecer lo masculino mediante su oposición. También sirven para legitimar el poder de los hombres para ser dueños de los cuerpos de las mujeres y reafirmar así su posición de dominio en el capitalismo patriarcal. “Pero, siguiendo a Anne Allison, ante todo cumplen con complacer al hombre de poder al construir su imagen como sujeto sexualizado y deseable”.

Si bien no es de descartar esa dinámica descrita del “gerente general seductor-asistente personal eficaz y divina”, en una institución de fuerte tradición participativa como es la universidad, con órganos colegiados de gobierno y fuerte presencia de la comunidad en la elección de autoridades (si bien coexisten modalidades indirectas e directas de votación) la persistencia de la segregación femenina en los cargos de poder parece más vinculada con otras dimensiones de construcción del poder: las formas arcaicas del prestigio “gremial” con que las universidades se constituyeron y, también, muy probablemente con el carácter altamente “político” del desarrollo y protagonismo de las universidades en nuestro país. El límite invisible, el “techo de cristal”, estuvo y sigue estando construido por las formas hegemónicas del patriarcado, pero probablemente con un peso mayor de las corporaciones y el discurso de la “neutralidad” de la burocracia y del conocimiento.

En algunos de sus rasgos distintivos, las universidades se autopresentan como como “meritocracias” o “burocracias profesionales” (si tomamos los términos desarrollados en trabajos clásicos como los de Henry Mintzberg), entre otros, con una forma de remuneración específica que se aplica en todos los casos por igual en función de tres variables: por el tipo de cargo, por la dedicación en horas

del empleado y por la antigüedad. A diferencia de lo que sucede en las empresas, no se producen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al salario.

Siendo las secretarías académicas áreas cuya principal función es el apoyo a la gestión, es consistente esto con las hipótesis de Sánchez Voelkl: que la ubicación de mujeres en estos cargos ayuda a la masculinización y exaltación de los “gestores” de orden superior.

Sin embargo, en la dimensión de su funcionamiento en cuanto “burocracia profesional”, las formas electivas basadas en un fuerte componente político (los cargos de gestión son cargos obtenidos por votación de los diferentes estamentos) parecen necesitar aún de figuras masculinas. En las universidades, el techo de cristal se inscribe, potenciando y, dialécticamente, siendo potenciado, en formas de la política propia de las instituciones históricamente desfinanciadas. Para la autoridad máxima de las instituciones universitarias suele resultar muy productivo contar con una red de relaciones de influencia política e inclusive con una historia de militancia partidaria. Esta dinámica se expresa en las tácticas empleadas para acceder y mantenerse en poder que llegan a apoyarse en modalidades prebendarias personalizadas, promesas particularizadas por sectores y seducción sistemática. Es decir, mecanismos fuertemente alejados de la racionalidad burocrática.

Ser “recién llegada/o” a cualquier ámbito social implica jugar con reglas establecidas por “los otros”. Para las mujeres, representa no solamente el durísimo desafío de conducir fuerzas complejas y con frecuencia antagónicas en instituciones complejas, sino, al mismo tiempo, el padecimiento de sutiles mecanismos machistas que minan su poder y sobrecargan su trabajo. Si bien no contamos aún con etnografías de la vida cotidiana en los rectorados, se podría anticipar, haciendo transferencia desde la investigación en otros ámbitos, que las rectoras enfrentarán una vara más alta en la evaluación de su trabajo, que derivará en la necesidad de trabajar más y más duro que cualquiera de sus pares varones, que pasarán por situaciones en que se exprese “condescendencia” o “sorpresa” frente a su desempeño y que con frecuencia necesitarán aliarse con sus pares mujeres para lograr otros apoyos.

2. VIOLENCIA SEXISTA CONTRA LAS MUJERES (Y HOMOLESBOTRANSFÓBICA) EN LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS

Desde una perspectiva política, la segregación de las mujeres como grupo que hemos descrito en el punto anterior configura una forma de violencia simbólica, ya que, de alguna manera, se trata de una imposición que limita un derecho y una oportunidad. Sin embargo, la cuestión de la violencia hacia las mujeres en los ámbitos universitarios viene siendo visibilizada de manera creciente en otras dimensiones y mediante diferentes iniciativas y formatos, siguiendo inclusive los debates teóricos y políticos alrededor del concepto de “género”.

Vazquez Laba y Rugna (2015) señalan: *Como se expresó anteriormente –y luego de que teoría y movimientos feministas fueran haciendo críticas a las violencias familiares, domésticas, etcétera–, actualmente en la Argentina la violencia suele denominarse “de género”. Sin embargo, como ya dijimos, no habiendo, unanimidad –política, conceptual– sobre la correcta forma de nominarla y sobre los aspectos que intervienen: ¿es solo una violencia dirigida a las mujeres?, ¿qué se entiende por mujeres en “la era de la teoría queer” (Monique Wittig, Judith Butler y Beatriz Preciado)?, ¿la violencia solamente en el marco de las relaciones de pareja heterosexuales?, ¿los ámbitos donde se genera la violencia son solo los domésticos? Estos son algunos de los interrogantes que surgen de la discusión teórica como así también de la experiencia proveniente de la intervención/acción. Asimismo, las leyes de Educación Sexual Integral, de Protección contra las Violencias hacia las Mujeres y de Identidad de Género vienen abonando al debate sobre la Violencia de Género. Es evidente que el abordaje de las formas de la violencia contra las mujeres implica hoy identificar también las expresiones sexistas homolesbotransfóbicas que ilumina la perspectiva de género. A los efectos de este trabajo, sin embargo, sostendremos la definición inicial de analizar la violencia contra los cuerpos leídos como “de mujeres”.*

Es de subrayar que los rasgos culturales de las universidades, meritocracia en su funcionamiento y centralidad del conocimiento científico como sentido principal abonaron por décadas la idea de que las aulas, los pasillos, los centros de investigación y las dependencias administrativas y de gobierno en las universidades son espacios racionales y neutrales, “libres” de cualquier forma de distinción no orientada por las reglas institucionales. Algunas investigaciones sin embargo han explorado la presencia de la violencia contra las mujeres en el contexto universitario.

Generalmente adoptando los indicadores clásicos, empleados con frecuencia en el estudio del acoso laboral, tomando en cuenta diferentes expresiones que oscilan entre la violencia simbólica o acoso leve (tramitada fundamentalmente a través del lenguaje y los gestos no verbales) hasta la violencia física grave y muy grave. En el estudio realizado en España, se diseñó una interesante clasificación operativa del acoso sexual en el trabajo según la percepción de las trabajadoras: 1. acoso leve (menos de un 55% lo considera grave o muy grave: chistes de contenido sexual sobre la mujer, piropos / comentarios sexuales sobre las trabajadoras, pedir reiteradamente citas, acercamiento excesivo, hacer gestos y miradas insinuantes), 2. acoso grave: de un 55% a un 85% lo considera grave o muy grave: hacer preguntas sobre su vida sexual, hacer insinuaciones sexuales, pedir abiertamente relaciones sexuales sin presiones, presionar después de la ruptura sentimental con un compañero) y 3. acoso muy grave (más de 85% lo considera grave o muy grave: abrazos, besos no deseados, tocamientos, pellizcos, acorralamientos, presiones para obtener sexo a cambio de mejoras o amenazas, realizar actos sexuales bajo presión de despido).

Con importantes diferencias en el objeto específico, instrumento de recogida de la información, muestra y contexto, los datos obtenidos en diferentes investigaciones (Fitzgerald *et al.*, 1988; Kalof *et al.*, 2001 entre otras) muestran cifras que oscilan entre el 13% y el 30% de víctimas de algún tipo de agresión o situación sexual no deseada en el período universitario.

Además de los abusos y acosos por parte de compañeros, las estudiantes universitarias padecen situaciones no consentidas de contenido sexual por parte de profesores, y las profesoras universitarias por parte de compañeros de trabajo o superiores. Por otro lado, las investigaciones internacionales ponen también en evidencia que, a pesar de los avances logrados en la igualdad entre mujeres y hombres, a menudo las situaciones consideradas científicamente como “violencia de género” no son identificadas como tales por parte de los y las estudiantes y que persisten estereotipos sexistas que tienden a culpabilizar a las víctimas, dificultando la denuncia de situaciones de violencia.

Algunos de los estudios analizados, dedican especial interés precisamente a cuál es la respuesta de las instituciones ante este tipo de situaciones y es de notar que las investigaciones también indican la importancia de contar con personas de confianza tanto para denunciar las situaciones, como incluso para reconocer aquellas situaciones de violencia de género. Y finalmente, algunas investigaciones estudian el impacto o las consecuencias de haber sufrido violencia de género para las trayectorias personales y carreras profesionales o científicas de las mujeres. Estas consecuencias pueden llegar al abandono de unos estudios o de una carrera, y afectan no solamente a las víctimas directas, sino también a personas de su entorno que se posicionan en solidaridad con las mismas (Puigvert, 2008).

En este marco es auspiciosa la creación en la Argentina de la Red interuniversitaria por la igualdad de género y contra las violencias (Vazquez Laba y Rugna, 2015, 2017), gestada las Jornadas de Historia de las Mujeres en la provincia de Neuquén, en marzo de 2015 y formalizada en septiembre del mismo año en la Universidad Nacional de San Martín, con la presencia de docentes, investigadoras, estudiantes y autoridades de 25 universidades argentinas.

La Red recoge la experiencia del movimiento social de mujeres en Argentina, y consiste en una acción colectiva e individual de universitarias feministas con trayectoria en la producción de conocimiento y estudio y activismo en los temas de sexualidades, géneros y violencias. La red tiene como propósito contribuir tanto a visibilizar las expresiones de la violencia como a la creación de ámbitos específicos institucionales para su atención. También es promisorio que el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) haya iniciado el proceso de incorporación de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias como organización interuniversitaria dependiente, indicando, luego del debate pertinente, la necesidad de realizar procesos de adaptación de las respectivas normativas de organización para una incorporación plena.

3. PERSISTENCIA DEL ANDROCENTRISMO EN LOS OBJETOS Y LAS FORMAS DE LOS CONOCIMIENTOS ACADÉMICOS

Una tercera dimensión de las formas persistentes de la exclusión y la violencia sexista hacia las mujeres en los ámbitos universitarios, tal vez la menos debatida aún en nuestro medio, es el carácter androcéntrico de las ciencias modernas denunciado por las epistemologías feministas; androcentrismo que, obviamente, se encuentra estrechamente vinculado con la historia institucional y las formas hegemónicas de construcción del conocimiento científico y de la docencia e investigación como prácticas académicas.

En el proceso institucional de inclusión de nuevas perspectivas teóricas en las universidades, de los “Estudios de la Mujer”, “Estudios de género” y los más recientes “Estudios Queer”, que lleva más de veinte años, es posible reconocer una primera fase de visibilización organizacional y teórica, expresada tanto en la creación de áreas o institucionalidades como en la presión por incorporar los contenidos específicos. Excepto en contadas carreras de unas pocas universidades, generalmente las materias de grado o seminarios que trabajan las temáticas feministas suelen ser optativas para la formación del alumnado. Estas instancias curriculares “con perspectiva (de género)”, suelen ser identificadas con el arquetipo “docente-militante” y, en el mejor de los casos, sus producciones epistemológicas y académicas suelen quedar simbólica y políticamente como “especialidad”.

Sin embargo, las teóricas más sobresalientes en la cuestión han producido una crítica epistemológica de todo el corpus académico que se enseña en las universidades, en un desarrollo compartido con el campo más amplio, los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. Así, las epistemologías feministas remiten a un saber indisolublemente ligado al movimiento político que problematiza la relación que todo saber tiene con las relaciones de poder, relaciones que refuerza, invierte o transforma.

El punto de vista parte de un interrogante central: ¿qué tipos de saberes se legitiman y cuáles se impugnan cuando se define qué es “la ciencia”? Retomando la tradición foucaultiana, las epistemologías feministas se preguntan: ¿qué sujeto de experiencia resulta invisibilizado o disminuido cuando se valida un discurso como científica? ¿Lxs subalternxs pueden hablar? Y, fundamentalmente, ¿qué rasgos de las relaciones de género se han filtrado en las nociones de “objetividad” y “neutralidad” construidas en la hegemonía del patriarcado?

Vale subrayar que estas preguntas no se refieren exclusivamente al campo de las ciencias humanas y sociales que, en prácticamente todas sus tradiciones, han abandonado la epistemología positivista tradicional; la interpelación epistemológica de los feminismos se realiza hacia todas las ciencias y las respuestas son diversas y responden a las diferentes expresiones del movimiento político.

La física Evelyn Fox Keller (2000) realizó instigadoras reflexiones pioneras sobre las metáforas que dominaron, y en cierta medida dominan, el imaginario

de las ciencias modernas. La autora describe los resabios de sentidos masculinos y femeninos en la idea de que la ciencia moderna implica del “dominio de la naturaleza” y de que existen ciencias “duras” y ciencias “blandas”. Las duras, rigurosas y con alto nivel de formalización y prestigio; las blandas, por el contrario, más cercanas a la literatura o el ensayo, vistas de manera descalificatoria o simplemente, ocupadas de objetos sobre los que no se puede “hacer ciencia” de la manera establecida. Al igual que en la mayoría de los pares dicotómicos que configuran el imaginario del mundo occidental, no es difícil según Fox Keller imaginar que lo “duro” remite a una valoración mayor que lo “blando”, y que se alude a características valoradas como masculinas en el sistema hegemónico. Y sostiene “Una ciencia sana es aquella que permita la supervivencia productiva de diversas concepciones de mente y naturaleza y de sus correspondientes estrategias diversas. Según mi visión de la ciencia, lo que se buscaría no es la doma de la naturaleza, sino la de la hegemonía. Conocer la historia de la ciencia es reconocer la mortalidad de cualquier pretensión de verdad universal. Cualquier visión pasada de la verdad científica cualquier modelo de los fenómenos naturales, con el tiempo ha resultado ser más limitado de lo que pretendían sus defensores. La supervivencia de la diferencia productiva en la ciencia requiere que situemos todas las pretensiones de hegemonía intelectual en su lugar adecuado –que entendamos que tales pretensiones, por su misma naturaleza, son políticas más que científicas”.

Ahora bien, es posible identificar al menos tres tradiciones en los desarrollos del feminismo respecto de la epistemología. Por una parte, algunos desarrollos conceptualizables como “empirismo feminista” para los que parece determinante la condición sexuada del sujeto de conocimiento en la elección de temáticas a investigar y de modos de hacerlo. Más allá de compartir las propuestas que aparecen como conclusión de esta tradición (hay que incorporar a más mujeres en los ámbitos científicos) entiendo que resulta excesivo el optimismo no validado necesariamente en la práctica actual, ya que la transformación no se produce de manera automática.

Parece más sugerente la epistemología del “punto de vista femenino”, en los trabajos de Sandra Harding en Estados Unidos o de Dorothy Smith en Canadá. Harding también subraya la centralidad del sujeto de conocimiento - con sus valores, creencias y su “cuerpo” construido culturalmente- y, básicamente, de la relación entre ambos. Pero el punto de vista femenino no es automático, sino mediante la visibilización de la experiencia personal –es decir, histórica y cultural– producida en un determinado marco de relaciones de género. Es la validación de las experiencias de las mujeres y su conocimiento subyugado históricamente lo que habilita nuevos interrogantes y inclusive un rango diferencial de posibilidades epistemológicas en los ámbitos científicos. Harding no abandona, sino que, por lo contrario, retoma la posibilidad de construcción de una “objetividad”, una

“objetividad fuerte” como la denomina, a partir de los procesos de reflexividad y de distanciamiento crítico sobre las condiciones sociohistoricoculturales de cualquier investigación, incorporando no solamente la perspectiva de género sino la mirada decolonial construida en el marco de las “epistemologías del sur” (De Souza Santos, 2011).

Anticipando las idealizaciones y distorsiones posibles, en una tercera versión, posmoderna, de la epistemología feminista, Donna Haraway (1988) sostiene que el diferencial está centrado en las identidades no esenciales, no naturalizables y fragmentarias, de los sujetos que conocen, rechazando la ilusión del retorno a una “unidad original” y argumentando que la crítica sistemática también tiene que dirigirse a las prácticas feministas de construcción de conocimiento. La fuerza epistémica y el poder transformador se articulan entonces en una práctica situada, orientada por las premisas de responsabilidad y compromiso en la que los saberes locales se ponen en tensión con las estructuras que imponen traducciones e intercambios desiguales (materiales y semióticos) al interior de las redes de saber y de poder (Haraway, 1988). Así, sostiene la posibilidad de un saber situado como práctica de “objetividad subalterna” fundamentada en la genealogía política de los saberes.

Desde otra vertiente, Judith Butler (2007) por ejemplo, sostiene que, considerando las identidades estables en los sujetos de la ciencia, el proyecto feminista sería identificar estructuraciones inestables de solidaridades entre sujetos subordinados que, en espacio y tiempos concretos, pueden plantear una agenda de problemas a investigar y modos alternativos para hacerlo. Más que cuerpos subordinados o formas de conciencia, se trata de alianzas políticas que potencian la aparición de nuevos interrogantes para la ciencia y la tecnología.

Las epistemologías feministas entonces ponen en cuestión la neutralidad de conocimiento y del trabajo en ciencias, subrayando el carácter político de la academia, visibilizan la descorporización y desafectación personal que implica el canon de las ciencias, en que las características femeninas de las mujeres son vistas más bien como variables de “controlar” antes que como potenciadoras de nuevas preguntas y denuncian el eclipsamiento de las contribuciones históricas de las mujeres en todos los campos del conocimiento (Dayer, 2017)

PARA CERRAR

En el marco de la última Conferencia Regional sobre la Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en 2008, la educación superior fue consagrada como derecho. Una enorme decisión política para un nivel de la educación que, no siendo obligatorio, pasó a tener que ser integrado al conjunto de ofertas y servicios que los estados nacionales deben garantizar.

La historia de la construcción política y teórica de la noción de “derecho” muestra que una declaración, fundamental, reitero, solo alude a las dimensiones de la práctica social visibilizadas en el momento mismo de la enunciación. La declaración, en proceso de mayor cualificación y profundización, pasó a incluir en estos años no solamente una mirada crítica sobre las “barreras” formales (como lo son los aranceles o los cupos en el ingreso) sino también una mirada micropolítica sobre las formas institucionales que reproducen mecanismos de exclusión.

La próxima Conferencia Regional sobre la Educación Superior, a realizarse en la Ciudad de Córdoba, Argentina, se producirá en un 2018 que no puede desoír, entre otras voces, a los desarrollos y cuestionamientos que los feminismos vienen planteando en relación con la educación superior y con los debates acerca de las brechas de género y clase que las instituciones educativas mantienen.

Transversalicemos la CRES 2018 con sus colores.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, Ana C. (2016). “Las mujeres en la historia de la ciencia argentina: una revisión crítica de la bibliografía”. *Trabajos y Comunicaciones* (43): e004. Recuperado de: <http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2016n43a04>
- Barrancos, Dora (2002). *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Barrancos, Dora (2004-5). “Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en Argentina” En: Revista *La Aljaba*, segunda época, Volumen IX, pp. 49-72 http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042005000100003.
- Barrancos, Dora (2008) “Introducción”. En *Mujeres, entre la plaza y la casa*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Bonder, Gloria (1987). “Las mujeres y la educación en Argentina: realidades, ficciones y conflictos de las mujeres universitarias”, Centro de Estudios de la Mujer.
- Bonder, Gloria (2015) “Entrevista a Gloria Bonder” en Revista del IICE, No. 38, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA
- Bourdieu, Pierre (1988) *La distinción*, Madrid: Ed. Taurus
- Butler, Judith (2007) *El género en disputa. El feminismo y la superversión de la identidad*. Barcelona: Paidós
- Dayer, Christine (2017). “Quel genre de savoirs? Epistémologies féministes et (dé) construction des connaissances”. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 60-88. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1948>

- De Souza Santos, Boaventura (2011) Epistemologías del Sur Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 16. N° 54 (Julio-Septiembre, 2011) pp. 17 - 39 Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. CESA – FCES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela
- Fitzgerald, F. Lousie; Shullman L. Sandra; Bailey, Nancy; Richards, Margaret; Swecker, Janice; Gold, Yael; Ormerod, Mimi; Weitzman, Lauren (1988). “The Incidence and Dimensions of Sexual Harassment in Academia and the Workplace”. *Journal of Vocational Behavior*, 32, pp. 152-175.
- Fox Keller, Evelyn (2000) *Lenguaje y vida. Metáforas de la biología en el siglo XX*. Buenos Aires: Manantial.
- García, Susana V. (2010). Enseñanza científica y cultura académica. La universidad de La Plata y las Ciencias Naturales (1900-1930). Rosario, Prohistoria Ediciones.
- (2006). “Ni solas ni resignadas: la participación femenina en las actividades científico-académicas de la Argentina en los inicios del siglo XX”. En: *Cadernos Pagu* (27), julio-diciembre: pp.133-172. <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n27/32141.pdf>;
- Gentili, Pablo. “La persistencia de las desigualdades de género” en *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano* N° 52. CLACSO, abril de 2012. Publicado en La Jornada de México, Página 12 de Argentina y Le Monde Diplomatique de Bolivia, Chile y España.
- Haraway, D. J. (1988). “Situated knowledges. The science question in feminism as a site of discourse on the privilege of partial perspective”. *Feminist Studies*, 14(3), 575-600.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women’s lives*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España (2006). El acoso sexual a las mujeres en el ámbito laboral.
- Kalof, Linda; Eby, Kimberly; Matheson, Jennifer; Kroska, Rob (2001). “The influence of Race and Gender on Student Self-Reports of Sexual Harassment by College Professors”. *Gender and Society*, 15, pp. 282-302.
- Mintzberg H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. Editorial El Ateneo: Argentina.
- Morgade, G. (2016) *Educación Sexual Integral*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Palermo, Alicia I. (1998). “La participación de las mujeres en la universidad”, en: La Aljaba, Segunda época, tomo III. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v03a06palermo.pdf>
- Palermo, Alicia I. (2000). “La educación universitaria de la mujer. Entre las reivindicaciones y las realizaciones”, *Revista Alternativas*, año III, núm. 3
- Perona, Molina, Cuttica y Escudero.”Equidad de género en la ciencia y la educación superior en Argentina: ¿Un signo de desarrollo?” *Revista OIKONOMOS*, Año 2 Vol. 1. pp. 175-192.

- Puigvert, L. (2008). "Breaking the silence: The Struggle Against Gender Violence in Universities". *The International Journal of Critical Pedagogy*, 1.
- Sánchez Voelkl, Pilar. (Marzo - Abril 2011) Masculinidad en la clase gerencial transnacional. *Rituales del siglo XXI Nueva Sociedad*, 2011. Recuperado en Enero 2018 desde <http://nuso.org/articulo/masculinidad-en-la-clase-gerencial-transnacional-rituales-del-siglo-xxi/>
- Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Argentina. *Anuario* 2013, Buenos Aires.
- Vazquez Laba, Vanesa y Rugna, Cecilia (2015) "Aulas sin violencia, universidades sin violencia", *Revista del IICE*, N°. 38, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Vazquez Laba, Vanesa y Rugna, Cecilia (2017) "Acción colectiva en torno a la agenda feminista sobre violencia de género en las Universidades Nacionales argentinas". *Boletín Científico Sapiens Research* Vol. 7(1), 2017.

Reflexiones en torno a las principales tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe hacia la CRES 2018

María Catalina Nosiglia - Profesora Adjunta de la Facultad de Filosofía y Letras y Secretaria de Asuntos Académicos

INTRODUCCIÓN

El evento que hoy nos convoca es la primera de un conjunto de actividades que realizaremos en el ámbito de la UBA con el propósito de prepararnos para la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES 2018), que se realizará en junio de 2018 en la ciudad de Córdoba y que también aprovechará ese marco para celebrar el Centenario de la Reforma Universitaria que se conmemora el año próximo.

A comienzos de este año (17 de abril de 2017), se creó por Resolución (R) N° 479/17 una Comisión en el ámbito de la Universidad, integrada por representantes de cada una de las facultades, con el objetivo de analizar las temáticas establecidas para la CRES.

De los encuentros realizados surgió la iniciativa de convocar a toda la comunidad universitaria a participar de unas Jornadas abiertas que promovieran el debate y oficiaran de puntapié inicial para sistematizar las posiciones de la UBA en torno a las mencionadas temáticas a efectos de llevarlas a la CRES el año próximo.

Teniendo en cuenta el foco de este panel y que, como primera ronda de ponencias, en parte damos continuidad a la apertura, considero importante remitir al contexto en el que tenemos que ubicar nuestros debates acerca del rumbo de la educación superior de la región en la actualidad. En este sentido, el *objetivo de la exposición* es realizar un breve diagnóstico de las principales tendencias de la educación superior en América Latina e identificar los cambios centrales que se produjeron en el sistema universitario y en las instituciones, a partir de algunos datos estadísticos que ilustran estas transformaciones, y de qué modo los temas incluidos en la agenda se pueden resignificar en ocasión del Centenario de la Reforma universitaria y vísperas del Bicentenario de la creación de la Universidad de Buenos Aires.

Para ello, en primer lugar, se presentarán las temáticas que constituyeron la agenda de las primeras CRES; en segundo lugar, se analizarán las tendencias de la educación superior y los cambios recientes que contextualizan la próxima

CRES, haciendo especial referencia al contexto argentino y observando cómo se reflejaron algunas transformaciones en el caso de la UBA; y en tercer lugar, se expondrán reflexiones finales sobre los diversos aspectos abordados que procuren abrir el debate y nuevos interrogantes.

LOS ANTECEDENTES: ABORDAJES DE LAS CRES PREVIAS

Las Conferencias de Educación Superior constituyen encuentros que se realizan cada diez años desde 1998, a partir de una iniciativa de la UNESCO. Se organizan conferencias por cada región y una mundial. Hasta hoy, se realizaron dos a nivel regional, en los años 1996 y 2008 y dos a nivel mundial, en 1998 y 2009.

Estos encuentros constituyen espacios en los cuales ministros de educación, especialistas, funcionarios y personas involucradas en la toma de decisiones sobre la educación superior se reúnen, deliberan y debaten en torno a la evolución, tendencias y perspectivas de la educación superior a nivel mundial.

Su origen puede entenderse a partir del papel estratégico que comenzó a tener la educación superior en el marco de los cambios del entorno. La sociedad contemporánea basa cada vez más su desarrollo en la capacidad de producir, difundir y transferir conocimientos. Este rasgo que caracteriza nuestra época involucra específicamente a las universidades, por cuanto el desarrollo del conocimiento y su transmisión a la sociedad constituye una función medular en estas instituciones. Es así que la emergencia de un nuevo paradigma productivo, basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información, supone que la educación superior desempeñará un rol no solo prioritario sino también indispensable.

De las Conferencias de educación superior surgen Declaraciones regionales y mundiales y Marcos de Acción y comunicados consensuados que contribuyen a promover los procesos de reforma, mejora e innovación para la educación superior a nivel mundial.

En la primera CRES de 1996, las comisiones temáticas fueron cinco y se enfocaron en los diferentes temas a partir de ciertas puntualizaciones: *la pertinencia*, entendiendo el conocimiento como un bien social, que tiene un valor intrínseco, interdisciplinario, significativo para su transferencia a la realidad y con valores fundamentales; *la calidad*, pensada desde la cultura de la evaluación y como expresión de un espacio común para la formación de grado y posgrados, la investigación y el diálogo académico e interinstitucional; *la gestión y el financiamiento*, solicitando garantías plenas de sostenimiento económico por parte de los Estados Miembro; *las tecnologías de la información y las comunicaciones*, “para el desarrollo de campañas de sensibilización en docentes e investigadores sobre el valor de la información”, en tanto la nueva cultura de la información y la explo-

sión de conocimientos obligan a fortalecer la capacidad para procesar, organizar, distribuir el flujo de las informaciones científicas y tecnológicas; y la *cooperación internacional*, promoviendo la conformación de comunidades académicas y de aprendizajes en un espacio de discusión donde la experiencia se consolide en la formación de expertos para hacer de América Latina y del Caribe, una región de conocimientos socialmente sustentable.

La Declaración CRES 1996 culmina afirmando que “El conocimiento es un bien social de instituciones plurales, libres, que gocen de autonomía, libertad académica, con responsabilidad social, máxima calidad para lo cual la evaluación continua es un valioso instrumento”.

Llegado el fin del siglo XX, dos aspectos fundamentales marcan este cambio de siglo en el sistema de educación superior: el uso de las nuevas tecnologías y la internacionalización (Henríquez Guajardo y Sosa, 2016).

Las transformaciones de la sociedad en general, y de los sistemas de educación superior en particular, marcaron la agenda de la segunda CRES. Es así que en la CRES 2008, las comisiones temáticas se ampliaron a diez e incluyeron nuevos temas que encierran problemáticas disímiles: por ejemplo, la diversidad cultural y la interculturalidad, que se desarrolla a propósito de las realidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe; la igualdad e inclusión, que dan cuenta de la preocupación que genera el aumento de la matrícula de este nivel de enseñanza; la diversificación institucional y reforma de la educación superior, que muestra los cambios de las instituciones y las políticas que a nivel sistémico se promovieron; así como la gobernabilidad, el financiamiento, y la integración e internacionalización, como proceso más amplio que la cooperación internacional.

En 2018, la agenda de la CRES prevé siete comisiones temáticas que incluyen temas como el rol de la educación superior para el desarrollo sustentable, la articulación de la educación superior con otros niveles educativos, la identidad cultural y los desafíos sociales, la internacionalización y la integración regional, la investigación científica y tecnológica y la innovación y la Reforma Universitaria de Córdoba.

Desde la década de los `90 hasta la actualidad, el sistema de educación superior se fue transformando y las diferentes regulaciones implementadas en los países tuvieron efectos distintos según los contextos. Sin embargo, es posible identificar un conjunto de cambios comunes.

Las discusiones para pensar la educación superior en un evento de estas características requiere de criterios y categorías que deben estar en consonancia y debidamente conjugados con el escenario social, cultural y educativo que presenta el siglo XXI.

Por ello, a continuación, analizaremos esas tendencias comunes con el propósito de enmarcar y contribuir a los debates de la futura CRES.

PRINCIPALES TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Es posible identificar cuatro tendencias centrales que caracterizaron el sistema de educación superior durante los últimos 20 años: 1- la expansión de la matrícula, que se caracterizó por la feminización de la misma y que trajo aparejada la incorporación de estudiantes cada vez más diversos a las aulas universitarias; 2- la ampliación de la oferta de educación superior: que implicó la creación de nuevas instituciones o transformación de las existentes, la privatización de la matrícula que da cuenta de la expansión de este sector en la enseñanza superior, la diversificación institucional que supone universidades con perfiles diferentes en función de las actividades que desarrollan y la expansión de los posgrados; 3- los nuevos modos de enseñar que se surgen a partir de la necesidad de atender a jóvenes cada vez más diversos, y por efecto de la irrupción de las TIC y la construcción de contextos de disposición tecnológica y que se fueron cristalizando en propuestas de virtualización de la enseñanza; y por último, 4- la internacionalización de la educación superior.

Tendencia 1: expansión de la matrícula

La expansión de la matrícula en educación superior constituye una tendencia de alcance regional y que desde la década de los '70 se sostiene ininterrumpidamente en el tiempo. Ya en los diagnósticos de la CRES 1996 se identificaba una notable expansión de la matrícula estudiantil como escenario de la educación superior.

Si nos centramos en las décadas recientes, según datos disponibles del Institute for Statistics de la UNESCO, durante la primera década del siglo XXI la matrícula creció de 11.500 millones a 18 millones. Esto supone un crecimiento del 56%.

A nivel nacional, las cifras reflejan una tendencia similar, ya que durante el período 2000-2014 se registró un crecimiento del 61%, alcanzando más de 2 millones y medio de estudiantes, los que se concentran principalmente en la educación superior universitaria con un total de 2.009.195.

Si observamos a la UBA en particular, también se registra la misma tendencia –aunque en menor proporción– con un crecimiento de su matrícula del 7,4% entre el año 2000 y el 2014.

1.1: feminización de la matrícula

El crecimiento de la matrícula estudiantil también estuvo asociado a otra tendencia: la feminización de la matrícula.

Tomando datos oficiales de distintos países de la región, para el año 2014, las mujeres representan más del 50 % de la matrícula de educación superior. En Argentina casi el 60 % de los estudiantes son mujeres. Esto último ha sido una tendencia sostenida en nuestro país ya que durante los últimos quince años la matrícula universitaria femenina ha oscilado entre el 55% y el 60%. También, han constituido la mayoría de los graduados del sistema tras alcanzar valores cercanos al 60%.

Esta tendencia también se observa en la UBA. En términos generales, de 1996 a 2015, la participación relativa del sexo femenino aumentó progresivamente, pasando del 58,3% de la población estudiantil a una participación del 61,54%.

En algunas unidades académicas, como Filosofía y Letras (62,7%), Odontología (80%) y Psicología (79,9%) esta tendencia es aún más visible; mientras que en Ingeniería o Agronomía hay mayor cantidad de varones (80% y 55,2%, respectivamente).

También se gradúan más mujeres que varones (el 64,1% de los títulos expedidos pertenecen a estudiantes mujeres).

Tendencia 2: ampliación de la oferta de educación superior

2.1. La creación de nuevas instituciones o transformación de las existentes también fue un fenómeno que acompañó la expansión de la matrícula. En Argentina, durante los '90 se crearon 25 instituciones privadas y 10 públicas mientras que durante el período 2000-2015 se crearon otras 16 instituciones privadas y 17 públicas.

2.2. La privatización del sistema

La ampliación de la oferta estuvo asociada a la privatización del sistema de educación superior, que se manifiesta en el incremento de la participación de la matrícula en el sector privado, así como en la creación de instituciones gestionadas y financiadas mediante recursos privados. Esta característica también ya se destacaba en el diagnóstico de la CRES 1996 y 2008, que señalaba la creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa.

En la región latinoamericana, en la actualidad, se registra un escenario heterogéneo. Según datos provenientes de UNESCO, para el año 2014, la participación de la matrícula privada en el total de la educación superior en varios países supera el 50%, como por ejemplo en Brasil (71,4%) o Chile (84,5%). En contraste, otros países como Argentina, Bolivia o Uruguay, la participación es menor al 26%.

En nuestro país, la matrícula universitaria en el sector privado representa el 21,4 % y en el subsistema de educación superior no universitaria, el 35,4%, según datos del año 2014.

Desde una perspectiva longitudinal, la participación de la matrícula del sector privado se incrementó en un 6% entre 1998 y 2014 y esto fue acompañado por la creación de universidades de gestión privada.

2.3. *La diversificación institucional*

Con la ampliación de las instituciones también sus características comenzaron a variar y fueron diferenciándose. La tendencia a la diversificación institucional estuvo presente como eje de debate en las anteriores conferencias regionales y mundiales y fue concebida como una estrategia para que las instituciones logren atender a una demanda creciente y heterogénea de estudiantes, y como una vía para el desarrollo de las múltiples funciones inherentes a las instituciones de educación superior.

Las instituciones se diferencian por su oferta académica, la magnitud de sus producciones científicas, su matrícula, entre otras dimensiones.

A modo de ejemplo, en la región iberoamericana y de acuerdo a los datos del Ranking SIR 2015 que relevó la cantidad de producciones científicas de 1753 universidades durante el período 2009-2013, se observa que el 80% de las instituciones tienen una baja cantidad de publicaciones lo que supone un indicador de que son instituciones centradas en la docencia más que en la investigación.

La diferenciación institucional se observa, a su vez, en la matrícula de las universidades. En Argentina, según los datos del anuario de estadísticas universitarias del 2014, el 11,2% de las universidades nacionales tienen una matrícula superior a los 50.000 alumnos, mientras que más de la mitad de las universidades privadas no supera los 5.000 estudiantes. Este indicador también ilustra cómo las instituciones organizarán de forma diferente sus actividades en virtud de su tamaño.

2.4. *Expansión de posgrados*

La expansión de los posgrados también fue una característica que acompañó la tendencia de la ampliación de la oferta de educación superior. En Argentina, durante los últimos quince años, la cantidad de estudiantes de posgrado se triplicó, y el mayor incremento se produjo en el sector estatal (289,9%). Por su parte, la oferta de posgrados también siguió este rumbo. De hecho, entre el período 1995-2013, la cantidad de doctorados se incrementó desde 244 a 394, la cantidad de maestrías aumentó desde 245 hasta las 816 y, por último, la especialización creció desde las 303 hasta las 1258.

Actualmente, en la UBA se ofertan un total de 456 carreras de posgrado de las cuales 40 son doctorados, 134 maestrías y 282 especializaciones.

Tendencia 3: nuevos modos de enseñar y aprender. Virtualización de la enseñanza

Desde la CRES 1996, el tema de las TIC estuvo presente como inquietud frente a la omnipresencia de las TIC, su intensidad, así como por su carácter vertiginoso y provisional ya que nuevos cambios en poco tiempo las suceden.

El crecimiento exponencial de las ofertas de enseñanza a distancia por Internet ha creado un nuevo horizonte institucional donde coexistirán enseñanza virtual y presencial.

En Argentina, la proporción de carreras a distancia aún es incipiente, pero se destaca que, en la actualidad, el 4,8% de los títulos ofertados se dictan con modalidades de educación a distancia siendo mayor la participación entre los títulos de pregrado (7%).

Cuadro I. *Cantidad de títulos por nivel y según modalidad de dictado. Año 2017*

Títulos	EaD	Presencial	Participación de EaD sobre total de la oferta
Grado	313	5596	5,6%
Posgrado	101	4435	2,3%
Pregrado	218	3116	7,0%
Total	632	13147	4,8%

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de títulos universitarios (DNGU) (consultada el 23/10/17).

No toda la enseñanza de las diversas disciplinas, al menos por el momento puede ser mediado tecnológicamente, pero todo lo que puede ser enseñado mediante la incorporación de las TIC debe ser potenciado.

La UBA realizó acciones tendientes a incorporar las TIC mediante la creación del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) en 2008 (Res. R N° 1472/08). Su propósito es el de generar un espacio dedicado a trabajar con y para los docentes de la UBA en los desafíos que plantea la incorporación de nuevas tecnologías en la enseñanza de nivel superior.

Tendencia 4: internacionalización de la educación superior

La internacionalización constituye un fenómeno vinculado al incremento del intercambio y cooperación entre las instituciones universitarias a nivel regional y global. El mismo se manifiesta en:

- la gran cantidad de programas de movilidad de estudiantes y docentes,
- la creación de redes y asociaciones globales,
- la firma de convenios de cooperación académica y
- los procesos de evaluación y acreditación internacionales de carreras, entre otros.

Para dimensionar este crecimiento, por ejemplo, puede verse el incremento en las plazas disponibles de los programas, como el caso del *Programa Marca* que creció 162%. También la participación de Argentina en el total de países del MERCOSUR aumentó durante el período evaluado acumulando una participación del 38,6% sobre las plazas ofertadas semestralmente.

Cuadro 2. *Evolución de la cantidad de plazas disponibles del Programa Marca por semestre. Período 2008-2013*

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Argentina	51	59	89	75	64	159
Total MERCOSUR	157	185	212	178	134	412

Fuente: anuario estadísticas universitarias SPU-ME. Año 2013.

Respecto de la firma de convenios regionales e internacionales de cooperación académica, pueden mencionarse decenas de ejemplos. Los objetos de tales convenios son diversos y refieren al desarrollo de acciones de cooperación interinstitucional y entre países para el dictado de carreras de posgrado, el fortalecimiento de áreas estratégicas como las ingenierías, el desarrollo de proyectos de investigación, entre otros.

REFLEXIONES FINALES

Las tendencias referenciadas dan cuenta de un contexto más diverso que el que enfrentábamos hace veinte años. A modo de cierre de esta presentación plantearé tres consideraciones de cara a la próxima CRES.

En primer lugar, un tema central que las diferentes CRES han tomado es la definición de la educación superior como bien público. En 1996, la declaración realizada afirmaba: “No puede descargarse en el estudiante el costo de formación, toda vez que el tema de la equidad debe encararse en todos los niveles de la educación. La concepción de la educación superior como un bien público significa que (...) debe remitirse en prioridad a su valoración social en la perspectiva del desarrollo humano. Al cumplir la Universidad un papel social esencial, el Esta-

do no puede abandonar la responsabilidad de financiamiento; y por ello, debe asegurar estrategias de reasignación del gasto público”. Y en 2008, se reiteraba que: “La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. (...) El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas (...) La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta esta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que estas respondan con una gestión transparente” (pp. 3).

Tendencias como la privatización de la educación superior, que se expresa en la matrícula de estudiantes en ese sector y el crecimiento de instituciones, sumado a los cambios promovidos en cuanto al rol que el Estado debe afrontar en la provisión de educación, ponen en tensión el concepto de educación superior como bien público y social. En este sentido, frente a los procesos de privatización y mercantilización de la educación superior, cabe preguntarse: ¿Cuál es el papel que debemos asumir desde las universidades públicas en este debate frente al escenario planteado? ¿Qué lugar ocupan estas ideas entre los pilares sobre los cuales trabajamos todos los días en nuestras instituciones universitarias?

En segundo lugar, es preciso cuidar que la diversificación de propuestas de educación superior no esconda calidades de formación diferenciadas. La CRES 1996 definía como propuestas: “Procurar la universalización de la enseñanza avanzada, de alta calidad y permanentemente sujeta a revisión, con el fin de incrementar los espacios para nuevas generaciones”; así como “Asegurar la homologación de los niveles de calidad sin importar estratos sociales, sexo o ubicación geográfica para mejorar la equidad”. Y en 2008, se establecía que “Los Estados deben asumir en su plenitud la prioridad de garantizar una educación de calidad para todos, desde la educación inicial hasta la superior. (...) las políticas de acceso a la Educación Superior deben también considerar la necesidad de la implementación de programas de enseñanza e investigación de calidad en los postgrados. Y reivindica que “la calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia”.

Considerando que la ampliación de la oferta de la educación superior y la diversificación institucional, así como la generación de novedosas propuestas de formación virtuales, es nuestra responsabilidad como miembros de la universidad pública preguntarnos: ¿Cómo garantizar la calidad de la formación que ofrece el sistema de educación superior? ¿Qué impacto tuvieron los mecanismos de aseguramiento de la calidad desarrollados hace dos décadas en Argentina?

Por último, la internacionalización también fue un tema presente en las declaraciones regionales. En 1996, se comprometía a “Exhortar a que las

universidades incluyan partidas presupuestales especiales destinadas a la cooperación regional horizontal; Promover la creación de unidades especializadas de gestión de la cooperación internacional en cada universidad, así como de instancias colegiadas centrales; Promover la figura de consorcios académicos en las iniciativas de cooperación, con el fin de aprovechar instalaciones, laboratorios, infraestructura y recursos existentes”, entre otras. Y en 2008 se señalaba que: “Las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos. Son, asimismo, los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, y colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la Educación Superior”. Y que: “Es fundamental la construcción de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), el cual debe formar parte de la agenda de los gobiernos y los organismos multilaterales de carácter regional. Ello es básico para alcanzar niveles superiores que apunten a aspectos fundamentales de la integración regional”.

Tendencias como la internacionalización nos remiten a cuestionarnos si se persigue la cooperación para facilitar el desarrollo y la mutua cooperación entre instituciones o si, por el contrario, estos procesos significan la importación de modelos que tienen raíces en otros contextos históricos y sociales.

Respondiendo a necesidades de una sociedad muy diferente a la actual, la Reforma Universitaria de 1918 se destacó por consolidar un movimiento de democratización universitaria, que proponía renovar los vínculos entre la acción de las universidades y la sociedad que planteaba nuevos requerimientos.

Hoy, a 100 años de este movimiento, es necesario rescatar la originalidad de la Reforma Universitaria como respuesta a los problemas que en ese momento se trazaban en el escenario universitario. En función de las necesidades actuales y futuras de los países de la región, nos toca resignificar esos valores y habitar una propuesta de renovación animados por ese legado.

Hacia la CRES 2018: lograr consensos, sostener las conquistas y redoblar las apuestas

Daniel Ricci - Secretario General de la Asociación de Docentes de la Universidad de Buenos Aires - ADUBA

Las acciones preliminares para la próxima Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018) nos encontramos en una coyuntura político-económica que impone a los sindicatos representantes de los universitarios, a las Universidades y a los distintos sectores involucrados en la política universitaria, un trabajo mancomunado en pos de trabajar por una Universidad Pública inclusiva y de calidad.

El modelo universitario argentino, con la autonomía y el cogobierno, sin aranceles y sin cupos de ingreso, es en la Región un ejemplo de inclusión y de fuerte compromiso social. Por ello, en la CRES 2018 tenemos la obligación de que nuestra participación mantenga un rol activo en ese sentido. Es una tarea de todos aunar esfuerzos para lograrlo.

RECUPERAR NUESTRA HISTORIA

La Reforma Universitaria de 1918 y la sanción de la gratuidad universitaria en 1949 constituyen los dos grandes hechos históricos que marcaron el camino a seguir en relación a la política universitaria Argentina. El espíritu y el carácter de esos acontecimientos no deben perderse de vista jamás y necesitan ser revisados y actualizados periódicamente para que se mantengan en la memoria viva de la sociedad.

La primera, constituyó un gran paso hacia la democratización del proceso universitario argentino. Enmarcado en un momento político clave, en el que por primera vez un sufragio legítimo consagra un presidente democrático de nuestro país (Hipólito Yrigoyen), la Reforma Universitaria de 1918 refleja ese proceso democratizador en la Universidad que, como consecuencia, abre su acceso a los sectores medios.

Por otra parte, la Reforma Universitaria traspasa los límites de nuestras fronteras y se convierte en bandera de los procesos políticos y sociales de toda Latinoamérica.

Acaso solo baste evocar un fragmento del Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, cuya fuerza impregna el carácter de la Educación Superior Pública hasta nuestros días: “Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”.

Luego, en 1949, en el marco de un importante proceso de justicia social, de promoción de los derechos sociales y laborales que marcaron de manera favorable y determinante la historia de la clase trabajadora argentina, el presidente Juan Domingo Perón, a través del Decreto 29.337, elimina los aranceles universitarios. La gratuidad de la enseñanza superior permite desde entonces que los trabajadores y los sectores sociales de menos ingresos puedan acceder a las Universidades Públicas.

La historia reconoce de manera unánime estos hechos como los propulsores de dos baluartes de la Universidad Pública argentina, que se mantuvieron incuestionables hasta hoy: autonomía y gratuidad universitaria.

También nuestra historia política más reciente nos invita a reflexionar sobre la Universidad que deseamos. Tanto en la última Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena en el año 2008, como en la reunión de la UNESCO realizada en París en 2009, se estableció un fuerte debate en torno a la educación pública, en que se plantearon dos posturas en extremo opuestas: por un lado, aquellos que la consideraban un bien transable, y por otro, quienes sosteníamos que era un bien al servicio de la sociedad.

La primera moción fue bandera de la Organización Mundial del Comercio, en asociación con los sectores financieros. Sostenían que la educación es un bien transable, un bien de mercado, intentando mercantilizarla. Su beneficio es manifiesto: a través del régimen de préstamos, el sistema financiero, produce en varios países un mecanismo a través del cual los estudiantes, una vez graduados, están durante años –tal vez toda su vida– pagando su deuda. De esta manera, la educación se convierte en un servicio, pero no en beneficio del pueblo, sino en función de los intereses de los bancos y el capital financiero.

En el otro extremo estaban, junto a los gremios y las Universidades Públicas, los gobiernos progresistas de América Latina, con Lula da Silva en Brasil, Néstor Kirchner en Argentina, Evo Morales en Bolivia, Rafael Correa en Ecuador, Tabaré Vázquez en Uruguay y Fidel Castro en Cuba, que de manera conjunta lucharon para que la educación fuera considerada un servicio social y no estuviera entendida como una mercancía comercial. Afortunadamente para todos, la contienda se dirimió a favor de una educación inclusiva.

LA DISCUSIÓN EN EL PRESENTE

El escenario político y social es hoy muy diferente a los antes descriptos. Camino a la nueva reunión de la CRES, que se realizará en junio de 2018 en la ciudad de Córdoba, nos enfrentamos en Latinoamérica a un brusco cambio político, con líderes conservadores o neoliberales que no comparten los ideales del Sistema Universitario Público legado por sus antecesores.

A su vez, el capital financiero se ha consolidado en la economía internacional superando inclusive a los sectores productivos de bienes y servicios.

Por ello, los sindicatos de trabajadores docentes y no docentes, y las Universidades Públicas Latinoamericanas nos vemos hoy interpelados a llevar adelante un rol crucial: defender el Sistema Educativo Universitario, bajo la clara y férrea consigna de que la educación no es una mercancía.

Frente a este escenario, el Sistema de Educación Pública Universitaria Argentino y en especial la Universidad de Buenos Aires ocupa un papel fundamental, por ser de los pocos de la región que tiene un sistema de ingreso irrestricto y de educación gratuita y pública; una universidad autónoma, cogobernada, inclusiva y de calidad.

Consideramos que es de suma importancia que estos postulados sean llevados a la reunión de la CRES 2018, y que sea un pronunciamiento de todo el sistema educativo latinoamericano. La universidad pública y gratuita es la única que permite el ascenso social de los sectores de menos recursos, el acceso a trabajos dignos y mejor remunerados y que, además, facilita el desarrollo productivo de nuestros países.

Asimismo, está en nuestras manos crear un relato nacional que logre hacer frente a un discurso marcado por una fuerte concentración de los medios de prensa, donde las cadenas internacionales llegan a todos nuestros estudiantes, quienes, producto del bombardeo mediático, presentan una visión de la realidad que aparece, muchas veces, deslindada de los contextos locales, de los lugares en donde viven y se desarrollan. Por ello, se torna sumamente importante crear nuestro propio relato de las Universidades Públicas.

NUESTRO MARCO DE ACCIÓN

La representación sindical de los trabajadores docentes universitarios en América del Sur está conformada por la Federación Sindical de Docentes Universitarios de América del Sur (FESIDUAS), de la cual la Asociación de Docentes de la UBA (ADUBA) forma parte, a través de la Federación de Docentes de las Universidades (FEDUN) que representa a la Argentina. A su vez, la FESIDUAS articula con la Federación de Sindicatos de Trabajadores Universitarios del Caribe y México (FESITRAUCAMC).

Estas dos entidades sindicales manifiestan una fuerte participación en lo que respecta a la discusión de las políticas educativas de las Universidades Latinoamericanas, especialmente en las temáticas relacionadas con los derechos para los docentes universitarios. Asimismo, tenemos una fuerte presencia en la Conferencia Regional de Educación Superior.

COMPROMISOS HACIA LA CRES 2018

En estos días, a todos los universitarios de nuestro país, y en especial de la Universidad de Buenos Aires –una de las más importantes del sistema universitario latinoamericano–, nos convoca una tarea primordial: llevar adelante esta discusión a la CRES2018, para que esta conferencia sirva para crear más y mejor educación pública en nuestros países, una educación pública que esté al servicio, no de los poderosos, sino a favor de la patria grande latinoamericana y permita que todos los habitantes de este suelo tengamos más derechos.

Recientemente, en la sede ADUBA, con la presencia del director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Pedro Hernán Henríquez Guajardo, y de Francisco Tamarit, Coordinador General de la CRES 2018, junto con representantes de FESIDUAS, la Confederación de Educadores de las Américas (CEA), la Confederación de Trabajadores y Trabajadoras de las Universidades de las Américas (CONTUA) y la FESITRAUCAMC, consensuaron un borrador con una agenda común de temas a tratar en la CRES 2018.

Este temario enmarca los puntos de partida para debatir, fundamentalmente, la manera de garantizar desde los Estados la concepción de la Educación Superior como un *bien público* y un *derecho humano* individual y universal:

1. La EDUCACIÓN SUPERIOR constituye un BIEN PÚBLICO SOCIAL y un DERECHO para todos y todas; aporta significativamente a la construcción de una SOCIEDAD más JUSTA y SOLIDARIA, a la INTEGRACIÓN de nuestra Región multilingüe y pluricultural y a la DEMOCRATIZACIÓN del acceso al CONOCIMIENTO, a las CIENCIAS, a las ARTES y a las TECNOLOGÍAS. La pretendida MERCANTILIZACIÓN de la educación superior atenta contra el ejercicio de tal derecho y agravia la voluntad de las mayorías populares
2. El ESTADO es el único GARANTE del ejercicio del derecho a la educación superior de todos y todas; sus políticas activas deben asegurar el ACCESO a la EDUCACIÓN SUPERIOR, acompañar el AVANCE progresivo de los estudiantes y promover y facilitar su EGRESO.
3. La INCLUSIÓN en la educación superior debe ser una prioridad para las políticas educativas del ESTADO. La creación y el sostenimiento de

instituciones en todo el TERRITORIO y la atención de las necesidades de los estudiantes debe constituir el eje fundamental de los programas y proyectos inclusivos. En especial, la GRATUIDAD de los estudios, las BECAS y los SUBSIDIOS para la asistencia, para la producción académica y para la graduación de los estudiantes y los SERVICIOS DE APOYO como bibliotecas, acceso al ciberespacio, traslados, comedores, etc., atienden dichas necesidades.

4. El ESTADO debe asegurar la CALIDAD y la PERTINENCIA de la EDUCACIÓN SUPERIOR en sus instituciones, dotándolas de su INFRAESTRUCTURA y EQUIPAMIENTO, de los planteles de TRABAJADORES DOCENTES y NO DOCENTES de todas las áreas y disciplinas y de sus respectivas instancias de ACTUALIZACIÓN y CAPACITACIÓN PERMANENTES.
5. Simultáneamente, el ESTADO debe controlar la CALIDAD y la PERTINENCIA de los servicios de educación superior desarrollados por EMPRESAS y otras ORGANIZACIONES PRIVADAS, evitando que se transformen en escenarios de LUCRO fundado en las necesidades de educación superior de los jóvenes y de EXPLOTACIÓN de los trabajadores docentes y no docentes.
6. En tal sentido, los SALARIOS DIGNOS para los trabajadores universitarios y la concertación de condiciones laborales por medio de CONVENIOS COLECTIVOS aportarán significativamente al logro de los fines y objetivos de la educación superior en la Región.
7. El ESTADO, la sociedad y los trabajadores universitarios RECHAZAN la MERCANTILIZACIÓN de la educación superior; no se trata de un MERCADO DE BIENES (titulaciones) y DE SERVICIOS (empresas e instituciones lucrativas) que compiten por atraer y lucrar con DEMANDAS INDIVIDUALES o SECTORIALES; por el contrario, constituye una poderosa herramienta al servicio de las MAYORÍAS POPULARES para el CRECIMIENTO, el DESARROLLO, la JUSTICIA y la EQUIDAD SOCIAL.
8. En el marco de la GLOBALIZACIÓN, la educación superior debe preservar los marcos culturales NACIONALES y REGIONALES de los países de América Latina y el Caribe frente a procesos de INTERNACIONALIZACIÓN fundados y desarrollados a partir de intereses mercantilistas transnacionales y hegemónicos.
9. Finalmente, en el marco regional de CRISIS de REPRESENTATIVIDAD y de AVASALLAMIENTO de las INSTITUCIONES de la DEMOCRACIA en la Región, la educación superior debe priorizar y fortalecer la formación en DERECHOS HUMANOS, CONVIVENCIA, TOLERANCIA y respeto por las MAYORÍAS y las MINORÍAS.

Desde ADUBA queremos felicitar a las autoridades de la Universidad de Buenos Aires, en especial a su Rector y a la Secretaria de Asuntos Académicos,

por esta iniciativa de fomentar de manera democrática y pluralista este debate sobre el futuro de la Educación Superior de Argentina y Latinoamérica.

Quienes conformamos ADUBA y las organizaciones gremiales de los trabajadores docentes universitarios de Latinoamérica asumimos este compromiso de llevar a las CRES 2018 la firme posición de trabajar por un sistema de Educación Superior latinoamericano inclusivo y de calidad. Construir cada día una *universidad pública mejor* para todas y para todos.

Comentarios finales

Coordinador Rodolfo Golluscio - Decano de la Facultad de Agronomía, UBA

A modo de síntesis quería destacar algunos puntos que me parecen centrales como aporte de la UBA hacia la CRES 2018 a realizarse en Córdoba en cuanto a las *Transformaciones y desafíos de la educación Superior de América Latina y el Caribe en el siglo XXI*, tema de este panel.

Un aspecto común a las cuatro presentaciones, aunque tácito en algunas de ellas porque pusieron el foco en otro tema, ha sido el reconocimiento de que las transformaciones analizadas han tenido lugar en un contexto mundial de privatización y mercantilización de la Educación Superior. En ese sentido, este panel reafirmó la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe, que tuviera lugar en Cartagena de Indias en 2008, según la cual *La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado* y no un bien individual, privado y transable, cuestión que fue abordada en la exposición de Daniel Ricci.

Por su parte, la profesora Nosiglia comentó que la CRES 2018 es la tercera de la historia (la primera tuvo lugar en 1996 y la segunda en 2008, ambas seguidas por sendas Conferencias Mundiales). Posteriormente reseñó y cuantificó cuáles fueron esas transformaciones: expansión de la matrícula, feminización de la matrícula, ampliación y diversificación de la oferta educativa, privatización creciente de la oferta, expansión de los postgrados, incremento de la enseñanza virtual, internacionalización de la enseñanza. Posteriormente desarrolló cuáles son los desafíos que afronta la Educación Superior en el siglo XXI: la defensa de la educación pública en el mencionado contexto mundial de privatización, la construcción de una sociedad más justa y equitativa basada en el conocimiento, la necesidad de asegurar educación a la vez masiva y de calidad, la necesidad de producir nuevos conocimientos acordes a las necesidades de la sociedad, la necesidad de crear redes de colaboración internacionales, la construcción de una identidad cultural latinoamericana, entre otras cuestiones.

Posteriormente, las profesoras Morgade y Camilloni hicieron hincapié en algunas de esas transformaciones y desafíos.

La Doctora Morgade centró su ponencia en el aumento de la participación femenina universitaria desde los tiempos fundacionales, hace mil años, en que la Universidad estaba explícitamente prohibida para las mujeres por considerarlas emisarios del Diablo, hasta la actualidad, en que las mujeres son mayoría en el estudiantado. Sin embargo destacó que todavía falta mucho para que se alcance la deseada igualdad, ya que la participación femenina en los cargos de gobierno de la Universidad aún no refleja esa preeminencia femenina. Por ejemplo, si bien cada vez hay más Decanas y Vicedecanas todavía hay pocas mujeres ocupando el cargo de rectoras, al menos en nuestro país. Además de ese aspecto cuantitativo, la Decana Morgade destacó que todavía falta igualdad en aspectos cualitativos, básicamente el trato discriminatorio del cual son objeto todavía muchas alumnas y docentes por parte de los colegas y/o superiores imbuidos de una cultura patriarcal y machista. Finalmente, dejó flotando una idea novedosa: la existencia de una epistemología feminista, caracterizada por un punto de vista femenino en la elección de los temas, modos y lenguajes de la investigación.

Por último, la profesora Camilloni planteó dos desafíos que son centrales para el futuro. El primero es la importancia de la transferencia de tecnología como una cuarta función esencial de la universidad pública, que debería sumarse en pie de igualdad a la tradicional tríada “docencia-investigación-extensión”. La transferencia de tecnología hace a la necesaria devolución que la Universidad Pública debe hacer a la sociedad. Sin embargo la misma debería realizarse sin abandonar la investigación básica, ya que en general la transferencia de tecnología obedece a la necesidad de dar respuestas urgentes a problemas productivos o sociales, que provienen de la investigación aplicada. Pero si toda la investigación estuviera guiada por las urgencias de la transferencia, incurriríamos en un serio error ya que si bien la investigación aplicada es la que permite dar respuesta a los problemas del hoy, para resolver los problemas del futuro –problemas que ni nos imaginamos– lo que hace falta es más y mejor investigación básica. El segundo desafío que quería destacar de la ponencia de la Profesora Camilloni es la necesidad de flexibilizar los programas de formación, justamente porque se avecina un futuro en que los cambios en la organización del trabajo, la producción y la enseñanza serán muy drásticos y, peor aún, imprevisibles. En ese marco, lo que la Enseñanza Superior debería impartir no son solo los conocimientos específicos que requiere la solución de los problemas del hoy, sino justamente los marcos teóricos que nos permitirán abordar los problemas desconocidos que nos planteará el mañana. Como decía Alberto Soriano, Profesor Emérito de la Facultad de Agronomía ya fallecido, “no hay nada más práctico que una buena teoría”.

CAPÍTULO II.
LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
INTERNACIONALIZACIÓN E INTEGRACIÓN
REGIONAL DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

La Confederación de los Trabajadores de las Universidades de las Américas (CONTUA) rumbo a la CRES 2018

Jorge Anró - Secretario de Desarrollo y Bienestar de los Trabajadores Universitarios, UBA y Secretario General de la Asociación del Personal Nodocente de la Universidad de Buenos Aires, APUBA (con la colaboración de Marcelo Di Stefano).

RESUMEN DEL TRABAJO

El artículo se divide en dos grandes bloques temáticos. El primero de ellos, y de mayor desarrollo, presenta una sistematización histórica del proceso de creación de la Confederación de los Trabajadores de las Universidades de las Américas –CONTUA–, organización sindical que representa a los trabajadores y trabajadoras del sector “no docente”, técnicos, administrativos, funcionarios, personal de apoyo y servicio, según sus distintas denominaciones, de las Universidades Públicas de Latinoamérica y el Caribe. El segundo plantea las principales temáticas que los trabajadores universitarios presentaremos en las deliberaciones previas a la Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018, las cuales serán el fundamento de sus posiciones en la reunión que se desarrollará en Córdoba, Argentina, en junio de 2018.

El objetivo del trabajo, por tanto, es ampliar el nivel de información que los actores y las redes universitarias poseen de la organización sindical que representa a los trabajadores universitarios, y exponer los principales puntos de análisis de la CONTUA sobre la actualidad y el futuro de la educación superior.

Palabras claves: Sindicatos, Participación, Derechos.

I. INTRODUCCIÓN

La CONTUA, creada a mediados del año 2009, se ha conformado sobre la base de acuerdos construidos en forma participativa a lo largo de los 4 años previos, de intercambios entre las organizaciones que hoy la integran, en conjunto y articulación con la Internacional de Servicios Públicos –ISP–.¹ Sentimos un gran

1. La Internacional de Servicios Públicos – ISP – es una organización sindical mundial de más de 100 años de vida que nuclea a 20 millones de trabajadores en alrededor de 200 países.

orgullo por la forma en que se han desarrollado los pasos constitutivos de esta nueva organización sindical que en muy poco tiempo ha logrado convertirse en una actora principalísima en todos los escenarios de debate gremial e institucional en materia de servicios públicos, educación superior y derechos sindicales. La CONTUA ha obtenido avances importantísimos convirtiéndose en la interlocutora de las Redes de Rectores, sus empleadores y los organismos internacionales de Educación Superior. Es protagonista en las Conferencias Internacionales del Trabajo de la Organización Internacional del Trabajo, siempre promoviendo la defensa y el respeto a las libertades sindicales en cada rincón del continente americano.

En las páginas que siguen, daremos cuenta de las reuniones principales, los acuerdos que permitieron darle continuidad al proceso, los ejes políticos que sustentaron la construcción de la organización y el programa de acción desarrollado desde su creación hasta la actualidad. Asimismo, la CONTUA prepara su participación en la Conferencia Regional de Educación Superior que se realizará a mediados de 2018 en la ciudad de Córdoba, Argentina, en ocasión del “Centenario” de la Reforma Universitaria de 1918, la cual significó un hito histórico para las universidades latinoamericanas. Por ello, presentaremos los principales aspectos de la estrategia de unidad sindical que la CONTUA prepara rumbo a la CRES 2018, su marco de alianzas y coincidencias y las definiciones políticas e ideológicas que orientan su accionar.

En la actualidad, la CONTUA está integrada por 23 organizaciones de 17 países del continente, y representa a más de 300.000 trabajadores universitarios.

2. ORÍGENES, CONSTITUCIÓN Y PRINCIPIOS DE LA CONTUA

Las dictaduras militares que gobernaron en la gran mayoría de los países de América del Sur durante la segunda mitad de la década de los 70 y la primera de los 80 sobre, la base de la represión a todos los intentos de organización de los sectores populares y su correlato en la persecución, muerte y desaparición de miles de activistas y dirigentes sindicales, impidió que los sindicatos universitarios pudieran establecer contactos y desarrollar estrategias conjuntas de solidaridad y resistencia. Durante “*los años de plomo*”, la prioridad para el movimiento sindical fue la resistencia a las dictaduras, la organización para enfrentar las políticas de represión y la protección solidaria de los militantes y sus familias.

En las Universidades Públicas el peso de la acción violenta de las dictaduras fue, quizás, más fuerte que en los demás sectores e instituciones. Con las Universidades intervenidas por militares, sentados en las sillas rectorales sin el funcionamiento de ninguno de los órganos del cogobierno, con la autonomía burlada a través de títeres de los dictadores, con la desaparición, muerte, persecución y expulsión de muchísimos docentes, estudiantes y trabajadores técnico-administrativos, la tarea de resistencia se hizo muy difícil.

La situación en Centroamérica por aquella época era de características diferentes pero, no por ello, menos turbulenta y con consecuencias tan trágicas como las del Sur para los militantes sociales y especialmente para los dirigentes sindicales. En Centroamérica se concentraron por aquellos años los focos más visibles de los esfuerzos del imperialismo norteamericano por mantener su política de dominación a través de gobiernos afines con el sustento de dictaduras crueles, el financiamiento de ejércitos contrarrevolucionarios y la infiltración de sus agencias del terror, llegando hasta la invasión directa en algunos países.

Con características propias en cada uno de los países de Centroamérica, cuanto mayor era el peso de la opresión del imperialismo y sus socios nacionales, mayor fue la respuesta valiente de la clase trabajadora. Las universidades se convirtieron en espacios claves de la pelea por la resistencia, con el saldo lamentable de los muchísimos docentes, estudiantes y trabajadores que dejaron sus vidas en estas batallas. La solidaridad entre los dirigentes sindicales universitarios de Centroamérica, para darle amparo a los trabajadores que tenían que salir en forma intempestiva de las “zonas calientes” durante los años difíciles y a riesgo de perder sus vidas y las de sus familias, fue un ejemplo de compromiso militante.

Como hitos de estos años, quizás como los hitos que anticiparon lo que se venía para los tiempos siguientes, no podemos dejar de mencionar los “sucesos trágicos de Tlatelolco” en 1968 protagonizados por los estudiantes y dirigentes sindicales de la UNAM, México, y dos años antes la “Noche de los bastones largos” en la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

A partir del retorno de la democracia en Latinoamérica, que se fue consolidando desde la primera mitad de los años `80 conseguida por la fuerza de la lucha de los pueblos, y también de los propios errores de los dictadores ensoberbecidos por la sensación de impunidad de la cual gozaban, los sindicatos en general, y los sindicatos universitarios en particular, volvieron a reconstruir sus instancias institucionales, sus redes de contención, sus prácticas participativas y su reconocimiento como actores sociales.

Como es lógico, la tarea de reconstrucción interna de las estructuras sindicales ocupó la casi totalidad del tiempo disponible de los cuadros sindicales y los planes de acción se concentraron en la recreación de las instancias orgánicas internas, así como del desarrollo de las herramientas de lucha que permitieran dar las batallas reivindicativas en el nuevo marco de la democracia y el estado de derecho. Debieron pasar unos cuantos años para que con la institucionalización de la tarea sindical que permitió la consolidación de la democracia en América del Sur, y la estabilización relativa de la situación política en Centroamérica, los sindicatos universitarios, internacionalistas por concepción ideológica, comenzaran a darse una política de relacionamiento, de reconocimiento, y a proyectar la posibilidad de tener una política conjunta.

A diferencia de lo acontecido en América Central donde se había podido sostener una organización sindical de los trabajadores universitarios desde la

década del 70,² la cual había mantenido niveles de funcionamiento permanente pese a la situación política general, en América del Sur, no existían antecedentes significativos en materia de relacionamiento sistémico de las organizaciones sindicales que representaban a los trabajadores universitarios.

La falta de articulación de políticas conjuntas, y podríamos decir, el casi absoluto desconocimiento que existía entre las organizaciones y sus dirigentes, tal como pudimos verificar posteriormente, no eran producto de la falta de voluntad política de construir espacios comunes. El sueño de la construcción de una organización sindical que nucleara a los trabajadores universitarios de Latinoamérica, era un sueño compartido por muchos dirigentes que nunca se habían visto la cara, era una semilla guardada en los bolsillos a la espera de las condiciones propicias para ser sembrada y crecer con luz propia.

Los primeros contactos intersindicales en América del Sur se generaron a partir de la participación de dirigentes de Argentina y Uruguay en eventos sindicales internacionales donde participaban en representación de sus centrales obreras. Estos contactos informales permitieron generar una primera agenda bilateral de trabajo a mediados de 2005, en Montevideo, entre la Asociación del Personal de la Universidad de Buenos Aires (APUBA) y la Unión de Trabajadores del Hospital de Clínicas de la Universidad de la República (UTHC). Inmediatamente en agosto de 2005 se realizó una segunda reunión donde se incorporó la Agrupación Federal de Funcionarios de la Universidad de la República (AFFUR) y se avanzó en la definición de la necesidad de generar redes de trabajo con los sindicatos universitarios de la región y se contactó a dirigentes de la Agrupación Nacional de Trabajadores de las Universidades del Estado (ANTUE). El resultado inmediato fue la organización en Buenos Aires en octubre de 2005 del “I Encuentro Regional de Trabajadores Universitarios” poniendo en claro el espíritu de convocatoria abierta y la voluntad de expansión que tenía este grupo de sindicatos fundadores.

El intercambio de visitas, documentos y acciones solidarias se profundizó entre los sindicatos participantes durante todo 2006, y se avanzó en la idea de realizar un nuevo encuentro, estructurado en una agenda de mayor contenido en el debate político, de tal modo que se superara la etapa de reconocimiento para pasar a una fase de definición de políticas. Para ello fue fundamental la incorporación de la Internacional de Servicios Públicos a esta tarea, lo que permitió ampliar la convocatoria a nivel regional. El “II Encuentro Latinoamericano de los Trabajadores Universitarios” se realizó en Buenos Aires a principios de 2007, y contó con la presencia de APUBA de Argentina, la Federación Sindical de las Universidades de Brasil-FASUBRA, ANTUE de Chile, y la Federación Nacional de Trabajadores de las Universidades de Perú-FENTUP, y AFFUR y UTHC de Uruguay.

2. La FESITRAUCAMC, en su primera conformación fue fundada en 1975.

Con la decisión de avanzar en la formulación de una hipótesis que contemplara la posibilidad de dar los pasos necesarios para constituir un sindicato universitario de nivel regional y, al mismo tiempo, de ampliar la convocatoria al conjunto de las organizaciones sindicales universitarias de las Américas, se establecieron con gran apoyo de la ISP y de la Fundación Friedrich Ebert, contactos y reuniones bilaterales para poder potenciar la concreción de esta idea en Panamá, Costa Rica, Cuba, Paraguay y México.

APUBA, junto a la ISP, convocó a las organizaciones hermanas al denominado “III Encuentro Latinoamericano y del Caribe de los Trabajadores y las Trabajadoras de las Universidades” en Buenos Aires, los días 21 a 23 de mayo de 2008. En el Encuentro participaron nuevamente APUBA (Arg.), FASUBRA (Br.) ANTUE (Ch.), AFFUR y UTHC (Ur.), FENTUP (Pe.), y se incorporaron SINTRAUNICOL-Sindicato Nacional de Trabajadores de las Universidades de Colombia; SITUN-Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional de Costa Rica; STUSC-Sindicato de los Trabajadores de la Universidad San de Carlos Guatemala; STUNAM-Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México; FESITUN-Federación de Sindicatos Universitarios de Nicaragua; FESIFUNA-Federación de Sindicatos de Funcionarios de la Universidad Nacional de Asunción del Paraguay; ASEUPA-Asociación Empleados de la Universidad de Panamá; ASODEMU-Asociación de Empleados Universitarios de República Dominicana; y FETRAUVE-Federación de Trabajadores de las Universidades de Venezuela. Como fruto de las deliberaciones se alcanzaron acuerdos fundamentales expresados en dos documentos. El primero de ellos, denominado “Declaración del III Encuentro”, es una expresión de los lineamientos ideológicos fundacionales, el segundo documento, denominado “Acuerdo de Buenos Aires”, configura un verdadero “Plan de Acción” que permitiría constituir una organización sindical de los trabajadores universitarios en un congreso a realizarse en 2009.

Como acabamos de señalar, el “Acuerdo de Buenos Aires” estableció una estructura de niveles subregionales y propuso la realización de distintos encuentros previos al Congreso Fundacional. En cumplimiento de estos acuerdos, desde la coordinación encomendada a APUBA, se articularon trabajos de convocatoria y organización con los sindicatos responsables por las subregiones, y las oficinas subregionales de la Internacional de Servicios Públicos que permitieron realizar encuentros en México, Montevideo, Bogotá, Pozo de Caldas (Br), y finalmente una reunión en Caracas en abril de 2009 en la cual se alcanzaron los acuerdos organizativos y estatutarios que permitieron convocar al “Congreso Constitutivo”.³

3. La reunión de Caracas, además del importante debate referido a la organización del Congreso de la CONTUA, nos permitió participar de una reunión en la sede del Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe de la Oficina de las Naciones Unidas para la Educación (IESALC/UNESCO).

El Congreso Fundacional de la CONTUA se realizó en la Ciudad de Panamá entre los días 3 y 5 de junio de 2009. En el Congreso participaron las siguientes organizaciones: APUBA (Ar), FASUBRA (Br), ANTUE (Ch), SITRAUNICOL (Col), SITUN (CR), FENASOUPE y FENATUPE (Ec.), STUSC (Gua.) STUNAM (Méx.), FESITUN (Nic.), FESIFUNA (Par.), ASEUPA (Pan.), FENTUP (Pe.), ASODEMU (RD), AFFUR y UTHC (Ur.), FETRAUVE (Ven.)– Federación de Trabajadores de las Universidades de Venezuela; y la INTERNACIONAL DE SERVICIOS PÚBLICOS. Con la aprobación de la constitución de la CONTUA se cerraba una parte del ciclo histórico, culminaba la etapa de la organización para pasar al tiempo de la acción. Esa idea compartida a lo largo de los años en los distintos rincones del continente por muchas generaciones de protagonistas de las luchas sindicales universitarias, acababa de convertirse en realidad. La CONTUA nacía con el objetivo de convertirse en una fiel representante de sus bases, y por sobre todo, para luchar por la defensa de las universidades públicas para que se conviertan en herramientas de desarrollo de los intereses de la clase trabajadora.



La CONTUA mantiene desde su fundación un funcionamiento orgánico sistemático realizando bianualmente, en los años impares, su Congreso en el cual se eligen autoridades, y en los años pares las reuniones del Consejo Ejecutivo. En los sucesivos Congresos se ha incrementado su nivel de representación afiliándose el Sindicato de Trabajadores de la Universidad de Guadalajara-SUTUDG, el Sindicato de Trabajadores de la Universidad de Nuevo León-STUNL, el Sindicato de Trabajadores de la Universidad de Costa Rica-SINDEU, la Hermandad de Exentos No Docentes de la Universidad de Puerto Rico-HEND, y Federación Nacional de Funcionarios de las Universidades de Chile-FENAFUECH y la Federación de Trabajadores de las Universidades de Bolivia-FNTUB.

La CONTUA en su Declaración de Principios establece las bases ideológicas que sustentan su política. Entre sus puntos fundamentales se encuentran los siguientes:

- “Concebir a la educación como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber fundamental del Estado”.
- “Ratificar nuestra defensa irrestricta de la Universidad Pública”.
- “Promover la conformación de amplias alianzas sociales de los sectores populares”.
- “Reafirmar nuestra oposición a la privatización de la educación superior”.
- “Avanzar en el mejoramiento de las condiciones laborales de los trabajadores y trabajadoras universitarias”.
- “Bregar por la participación de los trabajadores en la toma de decisiones exigiendo que la participación de nuestro sector en los órganos de gobierno sea una realidad en todas las Universidades de la región”.
- “Promover la negociación colectiva y el diálogo social”.
- “Visualizar a las Universidades de la región desde una perspectiva latinoamericana”.
- “Construir una globalización justa”.
- “Promover el acceso universal a la educación superior”.
- “Luchar por una Universidad Pública de calidad para todas y todos”.

3. UNA NUEVA VOZ EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde el momento mismo de la creación de la CONTUA sus dirigentes sostuvieron permanentemente que debían llevar la voz de los trabajadores a TODOS los escenarios de debate en materia de educación superior pública. Asumieron ese compromiso en una especie de “doble representación”, por un lado la representación de los trabajadores y las trabajadoras de las Universidades, al mismo tiempo, la representación de clase, la voz de los trabajadores que tienen el derecho a debatir, a participar, a ser escuchados, aportando su posición acerca de la necesidad de realizar cambios estructurales en el modelo de Educación Pública Universitaria para democratizar el acceso al conocimiento en función de un proyecto de superación social.

Desde los momentos previos a su constitución, la CONTUA mantuvo una primera reunión en Caracas con el entonces Director del IESALC, y, al mismo tiempo en que se realizaba el Congreso, estuvimos presentes en la “*I Reunión de la RED ENLACES*” realizada en Lima. Quizás, en este aspecto, uno de los hitos más importantes en estos primeros pasos de la CONTUA haya sido la participación de su primer Presidente, Jorge Anró, en la *Conferencia Mundial de Educación Superior* realizada entre los días 5 y 8 de julio de 2009, en la ciudad de París, organizada por la UNESCO, donde por primera vez los trabajadores universitarios estuvimos representados.

A partir de allí, la CONTUA estuvo presente en todas las actividades impulsadas por el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

(IESALC-UNESCO), como las reuniones de la Red “Enlaces”, en la articulación del Espacio Latinoamericano de Educación Superior y en cada una de las ediciones de los Congresos “Universidad” realizados bianualmente en La Habana. En poco tiempo la CONTUA ha logrado convertirse en una voz poderosa en estos escenarios que antes eran vedados a la participación de los sindicatos.

En tanto organización de nivel regional, la CONTUA aspira a generar espacios de diálogo con su contraparte, los rectores, a través de las “Redes de Universidades”, para establecer estrategias de diálogo que puedan construir agendas de trabajo con el objeto de alcanzar acuerdos en materia de condiciones de trabajo, carrera técnico profesional y políticas de formación. La CONTUA mantuvo intercambios y reuniones con las distintas redes regionales de Universidades expresando su voluntad de ser reconocida como la interlocutora regional en nombre de los trabajadores universitarios. Los avances han sido importantes. En 2011 se suscribió un Convenio con la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo-AUGM que representa a más de 30 Universidades, básicamente del Cono Sur, y desde ese momento hubo un constante intercambio de información, a partir del cual se decidió la realización de un primer seminario conjunto durante 2013. Asimismo, en el marco del Congreso Universidad 2014, se firmó un acuerdo de cooperación con la Unión de Universidades de América Latina-UDUAL, de mayor representación en América Central. En 2015 la CONTUA participó de la reunión de la “Red Macrouniversidades”, y llegó a un acuerdo de cooperación bilateral entre la UNAM (Méx.) y la UBA (Arg.) que posibilitará implementar un plan de movilidad entre los trabajadores universitarios.



4. DEFENDIENDO EL LIBRE EJERCICIO DE LA LIBERTAD SINDICAL

La Internacional de Servicios Públicos es una organización que se sustenta en la defensa de las libertades sindicales, en la solidaridad y en la lucha por la transformación social. La CONTUA viene a sumar sus esfuerzos con los de la ISP en un contexto latinoamericano de permanente violaciones al ejercicio de la acción sindical.

La CONTUA tiene una política permanente de apoyo a sus afiliadas que atraviesan situaciones penosas, difíciles, y hasta trágicas, por el solo hecho de defender la causa de los trabajadores. En estos años la CONTUA ha desarrollado una estrategia de lucha y solidaridad permanente. Movilizaciones masivas con los dirigentes locales y regionales al frente, misiones con representaciones internacionales para enfrentar a las autoridades locales, defensa judicial sustentada en la solidaridad, seminarios y conferencia para difundir y concientizar, trabajando incansablemente para defender nuestros derechos.

Haciendo escuchar su voz en la defensa de la libertad sindical, la CONTUA recibió el reconocimiento de la Organización Internacional del Trabajo-OIT, y esto le permitió ser parte de sus reuniones en América Latina y en el mundo. Desde el año 2010 la CONTUA participa anualmente, en forma ininterrumpida, de la Conferencia Internacional del Trabajo que se realiza en Ginebra, y desde ese foro, el más importante en materia socio laboral, ha denunciado la violación de los derechos humanos laborales que sufren los y las sindicalistas de América Latina.

Contar con un espacio propio en la OIT potenció la participación de la CONTUA en la política sindical latinoamericana generando lazos de trabajo con la Central Sindical de las Américas-CSA.

La CONTUA promueve la unidad de acción sindical continental en la educación, y especialmente en el espacio universitario. Es por ello que ha construido una fuerte alianza con la Federación Sindical de Trabajadores Universitarios de América Central, Caribe y México-FESITRAUCAM (docentes), la Federación Sindical de Docentes Universitarios de América del Sur (FESIDUAS). Establece actividades conjuntas con las otras organizaciones sindicales del sector educativo, y proyecta una agenda común con la Organización Continental Latinoamericana de Estudiantes-OCLAE.

Asimismo, la CONTUA ha sido parte fundamental en la construcción de la *“Red Mundial de Trabajadores del Soporte de la Educación de la ISP”* creada en Buenos Aires a fines de 2014, espacio que nuclea a organizaciones sindicales de todo el planeta, de los distintos niveles educativos, que afilian a trabajadores no docentes, de apoyo y servicio. Este espacio, recientemente reconocido en el Congreso Mundial de Ginebra realizado en noviembre de 2017, nos permite realizar campañas contra la privatización de la educación, prestar solidaridad en las luchas, y aportar nuestra opinión en los distintos foros internacionales, especialmente ante la OIT y UNESCO en donde estamos reclamando suscribir un Convenio Internacional que establezca un piso de derechos a nivel global de los trabajadores de nuestro sector.



5. LA CONTUA RUMBO A LA CRES 2018

Tanto la CRES anterior realizada en Cartagena de Indias, como la CMES 2009 de París, permitieron tomar nota a los actores universitarios de los desafíos políticos que enfrentaban –y enfrenta– la Educación Superior a nivel global. Durante todas las deliberaciones, las posturas del neoliberalismo, sustentadas por los gobiernos de los países centrales, dejaron en claro que la apropiación de los espacios de generación y distribución del conocimiento resultan claves, y por tanto, intentarán influir decidida y agresivamente sobre los sistemas públicos de educación superior. Frente a este tan importante y crucial debate, la posición ideológica de la CONTUA fue clara al sostener que el sistema de educación superior debe tener un objetivo de transformación social que permita superar progresivamente las desigualdades existentes en nuestros países.

Sostuvimos entonces, y lo reafirmamos ahora, que la Educación Superior entendida como “Bien Público” en la Declaración final de la CMES debe ser integrada y complementada por los conceptos de gratuidad, igualdad de oportunidades en el acceso, financiada por el Estado, de excelencia para todos y todas, respetuosa de las diversidades, profundamente democrática y participativa, en un modelo donde el conocimiento se produce y desarrolla socialmente.

Las discusiones de hace 10 años se mantienen vigentes y el enfrentamiento de las posiciones también. Creemos que debemos seguir sustentando la posición de establecer que la educación superior es un bien público y social, no una mera mercancía. Establecer que el acceso universal a la educación superior es un derecho humano fundamental, y por tanto, los Estados deben garantizar el ejercicio de ese derecho a todos y todas.

El contexto político de los debates por venir no es el mismo. Las CRES son espacios donde los gobiernos se hacen fuertes, titularizan las representaciones nacionales y suscriben los documentos. Las Redes, y las organizaciones sindicales

y sociales que defendemos posiciones a favor de lo público en América Latina, no contamos con los apoyos claves de muchos gobiernos que hace una década conformaban los entonces denominados “gobiernos progresistas”. En el mundo la situación se presenta compleja. Esta realidad nos obliga a hacer nuestro mejor esfuerzo para unificar posiciones, cerrar acuerdos, establecer alianzas, formular programas, e impulsar una política de defensa del sistema público apelando a nuestra mayor fortaleza, que sin lugar a dudas es la de ser portadores de la voz de las mayorías.

6. PROMOVRIENDO LA UNIDAD Y EL DEBATE PARTICIPATIVO

Desde la CONTUA hemos lanzado un llamado a la unidad de los sectores que defendemos la universidad como bien público y social. Comenzamos la tarea haciendo una convocatoria a las organizaciones sindicales/gremiales universitarias -FESITRAUCAM, FESIDUAS, OCLAE-, ampliando luego la invitación a organizaciones y redes educativas -CEA, Red Mundial de Personal del Soporte de la Educación ISP, Sindicato de los Trabajadores de la Educación de Cuba (SNTECD)-, y finalmente al Espacio Latinoamericano de Educación Superior, para formular una posición política pública, y generar a partir del mes de marzo de 2018 un gran debate en cada una de las Universidades Públicas del continente. La hoja de ruta es la siguiente:

- Proponemos la elaboración de un documento común, que sea el fruto de las deliberaciones y que establezca una posición unitaria ante los desafíos de la CRES.
- Impulsamos que ese documento sea presentado durante el mes de marzo en todos los Consejos Universitarios de las universidades latinoamericanas.
- Sostenemos la necesidad de organizar foros, debates, congresos, reuniones, espacios de análisis y discusión, durante los meses de marzo y abril de 2018 en cada una de las universidades en las que estamos presentes.

Con los sindicatos universitarios y OCLAE estamos avanzados en la formulación de lineamientos comunes, seguramente el Congreso Universidad 2018 que se realizará en La Habana en febrero próximo nos permitirá encontrarnos con el Espacio Latinoamericano de Educación Superior para alcanzar acuerdos más amplios.

Asimismo, entendemos que la CRES 2018 se verá potenciada con relación a su reunión predecesora. Hemos advertido en toda nuestra región que la experiencia positiva de Cartagena de Indias, y el especial acontecimiento de la celebración del “centenario” de la Reforma Universitaria organizada por la

Universidad Nacional de Córdoba, a continuación de la Conferencia, resultan muy atractivas para las organizaciones y redes vinculadas a la educación superior por lo que es de esperar una concurrencia muy importante y la realización de distintos eventos enmarcados en la CRES. Es por ello, que con el objeto de potenciar la visibilidad del sector no docente universitario en la CRES, y la participación en la misma de nuestros máximos dirigentes, hemos decidido realizar la reunión del Consejo Ejecutivo de la CONTUA en Córdoba durante los días previos a la Conferencia, e invitar a los distintos actores universitarios a compartir escenarios de debate y reflexión.

7. ALGUNOS PUNTOS DE LA AGENDA SECTORIAL DE LA CONTUA EN LA CRES

La CONTUA sostiene algunos puntos para el debate de su propia agenda sectorial. Un núcleo de reivindicaciones que deben ser abordadas en el ámbito regional durante la CRES, integrar el plan de trabajo del IESALC, formar parte de la interlocución permanente con las redes universitarias y consagrarse en la agenda de cada una de las universidades latinoamericanas.

Algunas de ellas son las siguientes:

- Sigue siendo muy baja la integración de nuestro sector en los Consejos Universitarios en América Latina. La incorporación de la representación de los trabajadores administrativos en los distintos esquemas de “cogobierno” no ha avanzado en los últimos años al ritmo de las reformas estatutarias, salvo excepciones, y en muchos casos la participación es muy minoritaria y restringida.
Es necesario crear un ámbito de análisis regional de esta situación, impulsar estudios comparativos, presentar experiencias exitosas y formular recomendaciones que impulsen la inclusión de los trabajadores administrativos en los órganos de gobierno universitarios.
- En la mayoría de las universidades de América Latina no existen Planes y Programas de formación profesional permanente de sus trabajadores del sector técnico administrativo. Desde la CONTUA impulsamos la profesionalización de los trabajadores a través de programas de formación en gestión universitaria, y programas específicos para las áreas técnicas, que permitan que el personal acceda en forma gratuita, y en tiempo de trabajo, a diferentes alternativas de profesionalización.
Vivimos en la paradoja de que en las instituciones educativas más prestigiosas del continente, carecemos de carreras de profesionalización, instrumentos de formación, para sus propios trabajadores. Con la excepción de unas po-

cas universidades es prácticamente inexistente la política de formación de capital humano en gestión universitaria, y especialmente, de los gestores que se encuentran a cargo de las principales áreas administrativas. Debemos formular una línea de acción regional en esta materia.

- Son muy pocos los programas de “movilidad” que incluyen a los trabajadores universitarios. Las políticas de movilidad e internacionalización han sido diseñadas pensando en el intercambio de estudiantes y docentes, solo algunos pocos programas permiten el acceso a este tipo de políticas a los trabajadores universitarios del sector técnico administrativo. Debemos incorporar líneas de acción que permitan la movilidad de los trabajadores, dotarlas de recursos para que sean efectivas, y evaluar las experiencias para analizar su impacto. La agenda de las Redes Universitarias debe incorporar este punto en el futuro.
- Sigue siendo muy importante el nivel de incumplimiento de los parámetros de derechos laborales que la OIT definidos como de “trabajo decente” en muchas de las universidades de la región. Subsisten prohibiciones de derecho y de hecho a la negociación colectiva, retenciones, dilaciones e incumplimientos con los acuerdos establecidos en los pactos colectivos, persecución a los dirigentes sindicales, prácticas antisindicales de favorecimiento a la creación de “sindicatos amarillos”, negación de derechos consagrados y restricciones al ejercicio del derecho a huelga. Desde la CONTUA proponemos al IESALC y a las Redes de Universidades, que con el auxilio de la OIT formulemos un “Acuerdo Latinoamericana por el Trabajo Decente en las Universidades”, estableciendo un piso de derechos para los trabajadores universitarios, un compromiso de cumplimiento, y un mecanismo de resolución de conflictos que promueva el diálogo social y la superación permanente.

8. CONCLUSIONES

Desde la Conferencia Regional ha surgido un nuevo actor sindical en el ámbito de la educación superior latinoamericana. La CONTUA ha nacido, se desarrolló, y hoy se presenta como un actor clave y comprometido, que representa a los trabajadores técnico administrativo en los foros de actuación sindical y en los ámbitos de debate sobre política universitaria.

La CONTUA se prepara para la CRES 2018 estableciendo alianzas sindicales e institucionales, definiendo posiciones públicas, fomentando el debate y la participación a lo largo y lo ancho de nuestra región. Su posición es clara, sostener en sintonía con los acuerdos de Cartagena y París a la Educación Superior como un bien público y social, un derecho humano de acceso universal

cuya responsabilidad de financiamiento es del Estado, agregando la necesidad de desarrollar políticas inclusivas al servicio de los intereses de las mayorías populares, promoviendo el conocimiento para el desarrollo y la justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

Anró, J. y Di Stefano, M. (2015). *Confederación de los Trabajadores de las Universidades de las Américas, una herramienta de construcción sindical a través de un proceso democrático y participativo*. Buenos Aires: EUDEBA.

Reflexiones sobre la Internacionalización de la Educación Superior e integración regional de América Latina y el Caribe desde la Universidad de Buenos Aires

*Gabriel Capitelli - Secretario de Relaciones Internacionales, UBA
(con la colaboración de Jessica Nessim e Iván Bigas)*

La internacionalización de la educación superior se ha convertido en uno de los aspectos centrales de la actual agenda universitaria, integrándose a las funciones clásicas de las instituciones educativas, es decir, la enseñanza, la investigación y la extensión, a través del desarrollo e implementación de políticas y programas que incorporan transversalmente a las mencionadas funciones la dimensión internacional e intercultural.

La internacionalización es, además, una de las maneras en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la globalización, y por tanto es también un objetivo en sí mismo.

Es importante aclarar que no se trata simplemente de una serie de actividades aisladas, sino que es un proceso integrador y consciente, que requiere de lineamientos y políticas claras y específicas para su desarrollo exitoso.¹

La internacionalización aporta a los estudiantes, docentes y nodocentes conocimientos y competencias interculturales y globales, que les permiten adaptarse más fácilmente al medio internacional y multicultural propio del mundo contemporáneo.

ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN

La cooperación internacional constituye un estímulo para mejorar la calidad de las instituciones de educación superior de la región, y contribuir a un mayor entendimiento entre las culturas, respeto a la diversidad y a la solidaridad entre los pueblos.

1. BENEITONE, P. (2008)

Es, asimismo, un mecanismo que otorga un marco a las diferentes acciones y estrategias del proceso de internacionalización, a saber, la movilidad estudiantil, de docentes e investigadores, y de nodocentes; redes internacionales y regionales; dobles titulaciones; convenios internacionales; investigaciones conjuntas con instituciones extranjeras; programas de enseñanza de idiomas; Internacionalización en Casa; entre otras. A continuación, se destacan las más importantes:

MOVILIDAD INTERNACIONAL

La UNESCO ha destacado la importancia de promover la movilidad académica y profesional para contribuir al proceso de integración económica, educativa, política y cultural, y para fortalecer los proyectos de cooperación horizontal y la creación de redes. Asimismo, la reconoce como una de las estrategias centrales en los procesos de internacionalización de las instituciones de educación superior, tanto en su esquema tradicional como en la modalidad de Internacionalización en Casa. Entre sus varias ventajas podemos destacar:

- Mejora la calidad y fortalece las capacidades de las universidades;
- Aporta al fortalecimiento de los procesos de integración regional y a la cooperación internacional entre instituciones de educación superior;
- Promueve la integración social y cultural entre pares internacionales a fin de contribuir en su formación integral, ofreciéndoles la oportunidad de conocer culturas distintas y desarrollar valores como solidaridad, tolerancia y respeto por la diferencia;
- Fortalece el proceso de aprendizaje, por un lado, y de formación académico profesional, por otro, mediante el Intercambio de prácticas y técnicas didáctico-pedagógicas;
- Contribuye a la implementación y mejora de los sistemas que permiten el reconocimiento de trayectos formativos en instituciones extranjeras.

En este marco, la Universidad de Buenos Aires se encuentra participando activamente en una serie de programas bilaterales y multilaterales, que ofrecen a la comunidad académica la posibilidad de realizar estancias formativas en diversas Instituciones de Educación Superior. A continuación, se describen aquellos programas que vinculan a la UBA con instituciones latinoamericanas:

PROGRAMAS DE MOVILIDAD DE GRADO Y POSGRADO DENTRO DE LA REGIÓN DE LATINOAMÉRICA

PROGRAMA	DESCRIPCIÓN
UBAINT ESTUDIANTES	<p>Iniciado en 2017, este Programa de la Secretaría de Relaciones Internacionales ofrece más de 90 becas para realizar estudios de grado durante un semestre en alguna de las más de 20 Universidades extranjeras, entre las cuales se encuentran socios estratégicos en numerosos países latinoamericanos.</p> <p>Está dirigido a todos los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires que estén cursando una carrera de grado. Es requisito del Programa el pleno reconocimiento de los estudios cursados en el exterior</p>
ESCALA ESTUDIANTES DE GRADO - AUGM	<p>El Programa de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) promueve la cooperación y la integración de las Universidades miembro de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Uruguay y Paraguay, a través de la promoción de la movilidad de los estudiantes con pleno reconocimiento de la actividad académica realizada.</p>
PROGRAMA DE MOVILIDAD DE POSGRADO - RED DE MACROUNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	<p>El programa de tiene como objetivo propiciar la formación de estudiantes de posgrado (especialización, maestría y doctorado), y ofrece la posibilidad de desarrollar parte de su formación y/o trabajos de investigación en una Universidad miembro de la Red.</p> <p>La estancia de movilidad tiene una duración mínima de tres meses y máxima de cinco meses en un país distinto al de la universidad de origen del estudiante.</p>
PROGRAMA DE MOVILIDAD DE GRADO - RED DE MACROUNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	<p>El Programa otorga a los estudiantes de las universidades que conforman la Red de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe, la posibilidad de cursar un semestre académico en otra universidad perteneciente a la Red, en un país diferente al de su residencia.</p> <p>Es un programa solidario que permite a 17 de las 34 universidades participantes enviar a sus estudiantes, mientras que el resto solo recibe estudiantes.</p>
PROMAI ESTUDIANTIL/ BECAS IBEROAMÉRICA	<p>El Programa busca potenciar la movilidad e intercambio de estudiantes entre universidades iberoamericanas, a fin de avanzar hacia la construcción de un espacio iberoamericano del conocimiento socialmente responsable.</p> <p>Ofrece a los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires becas para cursar un semestre académico en las Universidades participantes en Latinoamérica (con un rol preponderante), España y Portugal.</p>
PROGRAMA MARCA (MOVILIDAD ACADÉMICA REGIONAL PARA LAS CARRERAS ACREDITADAS MERCOSUR)	<p>El Programa MARCA promueve la movilidad de estudiantes de grado, para las carreras acreditadas por el mecanismo de acreditación regional (ARCUSUR).</p> <p>Participan de este Programa Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay y Venezuela, a través de sus Ministerios de Educación (quienes dan el apoyo logístico y financiero)</p>
PROGRAMA DE INTERCAMBIO ACADÉMICO LATINOAMERICANO (PILA)	<p>El Programa, lanzado en 2017, es fruto de la colaboración entre el Consejo Interuniversitario Nacional (Argentina), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (México), y la Asociación Colombiana de Universidades (Colombia). El PILA nuclea a los programas "Jóvenes de Intercambio México – Argentina" (JIMA), "Movilidad Académica Colombia – Argentina" (MACA) y "Movilidad de Académicos y Gestores México – Argentina" (MAGMA).</p> <p>En el caso del grado, el programa está destinado al intercambio a estudiantes y el requisito es el pleno reconocimiento de los estudios. La duración de cada intercambio es de un semestre.</p>

PROGRAMAS DE MOVILIDAD DE DOCENTES E INVESTIGADORES DENTRO DE LA REGIÓN DE LATINOAMÉRICA

PROGRAMA	DESCRIPCIÓN
UBAINT DOCENTES	<p>Iniciado en 2017, este Programa de la Secretaría de Relaciones Internacionales ofrece más de 60 becas con el fin de favorecer y estimular la movilidad internacional de académicos de la UBA con instituciones del exterior, propiciando el intercambio y el enriquecimiento académico y científico mutuos.</p> <p>Está abierto a docentes de todas las Unidades Académicas.</p> <p>Las plazas de destino podrán incluir instituciones de cualquier país del mundo y serán seleccionadas por las Unidades Académicas en virtud de sus propios convenios de cooperación, a fin de fomentar el intercambio con sus socios de interés y apoyar sus políticas de cooperación e internacionalización.</p>
PROMAI DOCENTES	<p>Este Programa de la Secretaría de Relaciones Internacionales, destinado a investigadores y docentes de todas las Unidades Académicas, tiene como objeto favorecer y estimular la movilidad internacional de docentes e investigadores de la UBA con instituciones del exterior y viceversa, propiciando el intercambio y el enriquecimiento académico y científico mutuos.</p> <p>Se realiza en el marco de los convenios bilaterales entre la UBA e instituciones extranjeras.</p>
ESCALA DOCENTE - AUGM	<p>El Programa de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) consiste en el intercambio de docentes e investigadores entre las Universidades del Grupo.</p> <p>Está orientado a dos perfiles de docentes universitarios: Docentes jóvenes o en formación (DJ), cuya movilidad estará destinada a completar o complementar su formación académica, y Docentes formados (DF), cuyas movیلidades deberán enmarcarse en las funciones universitarias de enseñanza, investigación, extensión y gestión universitaria</p>
PROGRAMA DE INTERCAMBIO ACADÉMICO LATINOAMERICANO (PILA)	<p>Bajo esta modalidad del PILA, docentes, investigadores y gestores de la Universidad de Buenos Aires y de las universidades mexicanas y colombianas participantes pueden realizar una estancia corta destinada a actividades académicas, la investigación o la formación profesional.</p>

REDES UNIVERSITARIAS

Las redes son consideradas en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2008, organizada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), como interlocutores estratégicos y actores centrales en las propuestas relacionadas con las problemáticas prioritarias de la región.

Según la misma, “Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de Educación Superior y los Estados”.

La cooperación a través de redes académicas, con sus características de vinculación y estructura y los flujos horizontales y múltiples, genera nuevas condiciones que favorecen la integración, al promover una lógica de unidad para la superación de asimetrías, trabajando en conjunto en las áreas prioritarias y de interés común para la región.

Estos espacios favorecen el desarrollo de las capacidades científicas a la vez que aportan a la construcción de una identidad cultural y una ciudadanía regional.

Las redes, además, responden a motivaciones con sentido regional y fortalecen a las universidades a través del intercambio de información, la promoción de la movilidad, el mejoramiento de la calidad, la socialización de la investigación y la formación continua, entre otras.

Entendiendo la importancia del trabajo mancomunado a través de alianzas interinstitucionales, la Universidad de Buenos Aires ha tenido un rol destacado en las redes latinoamericanas más importantes, proyectando desde la región una voz conjunta y coordinada sobre temas estratégicos y de relevancia para la Universidad y para la sociedad en su conjunto, al tiempo que ha sido impulsora en los últimos años de la creación de instancias de colaboración claves para el presente y el futuro de la educación superior y de la generación de conocimiento en el continente.

ALIANZAS REGIONALES ESTRATÉGICAS

<p>ALIANZA UBA-UNAM-USP // UNIÓN IBEROAMERICANA DE UNIVERSIDADES (UIU)</p>	<p>En 2014 se concretó una alianza estratégica con las universidades más importantes de América Latina: Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de São Paulo.</p> <p>Fruto del éxito de la misma, se conformó en 2016 la UIU que, además de incluir las mencionadas instituciones, sumó a la Universidad de Barcelona y la Universidad Complutense de Madrid.</p> <p>A través de las alianzas se fomenta el intercambio académico y la cooperación en docencia e investigación.</p> <p>La Unión tiene por objetivo diferencial proyectar internacionalmente una voz conjunta y coordinada sobre los grandes temas que afectan y son compartidos por las universidades miembros, fomentando documentos y publicaciones de opinión sobre temas estratégicos, en especial en el área geográfica iberoamericana y la educación superior pública.</p> <p>Enfocada en el impacto, necesidades y proyectos de la Educación superior en el Siglo XXI en Iberoamérica, la Unión brega por la defensa de la educación pública de calidad; por la formación superior como una herramienta para seguir ampliando las fronteras de la comprensión humana; la generación de nuevo conocimiento a través de la investigación científica; y por la innovación y la transferencia universitaria para una mayor relación con el sector productivo y la sociedad</p>
--	--

<p>RED DE MACRO-UNIVERSIDADES DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE</p>	<p>La Red Macrouiversidades de América Latina y El Caribe, cuya presidencia estuvo a cargo de la Universidad de Buenos Aires entre el 2013 y el 2017, fue creada en 2002 y nuclea a 34 casas de estudios públicas de 20 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay, Venezuela). Su objetivo es poner en marcha programas cooperativos y solidarios relacionados con la movilidad de estudiantes y académicos, con la investigación en las fronteras del conocimiento para la solución de los más importantes problemas en el continente, con el posgrado, con el financiamiento público y con la preservación y el desarrollo del patrimonio histórico de estas instituciones.</p>
<p>ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO (AUGM)</p>	<p>La Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) es una red de Universidades públicas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay creada en 1991. La UBA es miembro fundacional. Se constituyó con el objetivo de convertirse en un espacio académico común de cooperación científica, tecnológica, educativa y cultural que abarcara principalmente Sudamérica. En la actualidad, está conformada por 34 Universidades cuya condición sine qua non es la de ser públicas, autónomas y autogobernadas. Las universidades miembro son las más representativas de los países involucrados. Son objetivos principales de la AUGM: fomentar la investigación científica y tecnológica con procesos de innovación, adaptación y transferencia tecnológica, en áreas estratégicas; contribuir al fortalecimiento y consolidación de una masa crítica de recursos humanos de nivel calificado en la región; y alentar la interacción de sus miembros con la sociedad en su conjunto, difundiendo los avances del conocimiento que propendan a su modernización.</p>
<p>UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (UDUAL)</p>	<p>Constituida en 1949, la UDUAL es una organización de universidades e instituciones de educación superior cuyo propósito es establecer lazos de cooperación, en un marco de respeto y pluralidad, y con un claro compromiso de vinculación social de la educación superior. A lo largo de su historia, las universidades e instituciones de educación superior que la conforman trabajaron alrededor de propósitos comunes y con una orientación decidida en favor de la internacionalización de la educación, la enseñanza de calidad y el impulso a la investigación y el conocimiento vinculado a la solución de problemas sociales, medioambientales y culturales de la región. Su finalidad es fortalecer el intercambio académico, la movilidad, el reconocimiento y transferencia de créditos, así como el fortalecimiento de los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad. En la actualidad, cuenta con más de 200 instituciones afiliadas en 22 países de América Latina. Es asimismo una ONG, sin fines de lucro, reconocida por la UNESCO como órgano regional de asesoría y consulta.</p>
<p>REDEMPRENDIA</p>	<p>La RedEmprendia, cuya presidencia es ejercida por la UBA desde 2017, es una red conformada por 28 universidades de 8 países de Iberoamérica líderes en innovación, desarrollo y emprendimiento (I+D+ E) universitario. Instaurada en 2008, el objetivo de la red es estimular la creación, aceleración y consolidación de empresas innovadoras de base científica y tecnológica de origen universitario. Todas las universidades que la integran cuentan con una importante actividad investigadora y de transferencia concentrando más del 80% del conocimiento generado en el espacio universitario iberoamericano. RedEmprendia también busca promover el desarrollo de ecosistemas emprendedores alrededor de las universidades y vincularlos con los sistemas productivos y el sector público de cada región.</p>

<p>CONSORCIO UNIVERSITARIO FUDAN - AMÉRICA LATINA (FLAUC)</p>	<p>La Universidad de Buenos Aires es socio fundador del Consorcio Universitario Fudan-América Latina (FLAUC), el cual será una plataforma para la Cooperación entre China y las más prestigiosas universidades latinoamericanas y contribuirá a la construcción de una cooperación a largo plazo que incluya acciones sobre temas académicos y de investigación, intercambio de profesores, cooperación en investigación y acciones de extensión universitaria.</p>
<p>LA ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA DE POSTGRADO (AUIP)</p>	<p>La AUIP es una organización internacional no gubernamental, reconocida por la UNESCO, cuyo objetivo es el fomento y desarrollo de los estudios de postgrado y doctorado en Iberoamérica. En la actualidad está conformada por 198 universidades, centros e institutos de investigación de Latinoamérica y el Caribe, España y Portugal. Encontrándose entre sus objetivos el fomento de la investigación, desde el año 2011 hasta 2016 ha financiado y apoyado la creación de unas cuarenta redes de investigadores iberoamericanos de diversos ámbitos científicos.</p>

DESAFÍOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN REGIONAL DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Si bien recientemente se ha visto un enorme progreso en materia de internacionalización universitaria e integración educativa en nuestra región, aún quedan por delante numerosos desafíos para poder profundizar este proceso.

En primer lugar, es importante señalar que hoy existe un fuerte crecimiento de la demanda de educación, especialmente en estudios superiores. De acuerdo con la OCDE (Organización para la Cooperación Económica y Desarrollo), se calcula que en la actualidad hay aproximadamente 100 millones de estudiantes, de los cuales más de 7 millones cursan estudios en un país distinto al de origen.²

Esta masificación de la educación superior, que al mismo tiempo exige calidad en la formación en el contexto de la sociedad del conocimiento donde los saberes se han convertido en uno de los factores preponderantes de la producción, tiene como correlato un incremento de los costos de la educación que sientan las bases para su mercantilización e incentivan la no gratuidad de la educación superior (una tendencia mundial que particularmente en la región está creciendo gradualmente, aunque aún las voces en contra de la incorporación de la Educación como un servicio comercial en el marco de los acuerdos de la OMC son fuertes).³

Por otra parte, cabe destacar que la denominada “fuga de cerebros”, es decir, la emigración de personas con calificaciones académicas y profesionales desde los países no desarrollados o en desarrollo a las economías centrales, sigue siendo un grave flagelo para los países en Latinoamérica. Si bien en los últimos años varias naciones trabajaron en programas para la incorporación y repatriación de

2. RODRÍGUEZ BETANZOS, Addy (2014).

3. RAMA, Claudio (s.f.).

científicos e investigadores en sistemas públicos y/o privados de investigación principalmente en áreas estratégicas para el desarrollo productivo, esos esfuerzos no fueron lo suficientemente grandes como para contar con una masa crítica que permitiera a los países hacer un salto cualitativo de grandes proporciones y sostenido en el tiempo. Por ello, el gran desafío es el de mantener y establecer nuevas medidas y políticas de incentivos para retener o atraer personal calificado al país de origen.⁴

Otro punto de importancia es la necesidad de alcanzar un mayor avance en lo que respecta a la convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación regionales, a fin de disponer de estándares y procedimientos de aseguramiento de la calidad de la educación superior y de la investigación.⁵

Dentro de los desafíos actuales se encuentra también el de lograr un mayor afianzamiento de los procesos de internacionalización en la región y para ello es cada vez más necesario el trabajo mancomunado para la formulación de políticas y estrategias comunes que permitirán superar las asimetrías en comparación con otras regiones del mundo, por un lado, y con las presentes intrarregión, por el otro.

A la luz de ello, apuntar a un espacio común del conocimiento para América Latina que converja en procesos educativos de calidad respetando la heterogeneidad y que construya la integración de la educación superior aprovechando las fortalezas y superando las dificultades, es el camino deseable. Promover la docencia, la investigación y los posgrados conjuntos en las áreas relacionadas con integración regional, desarrollo sustentable, estudios interculturales, y el conocimiento y valoración de los patrimonios culturales y ambientales de la región, y explorar iniciativas que generen interés para estudiantes internacionales fuera de la región en los países de América Latina y el Caribe, entre otras opciones, pueden constituirse como instrumentos para la construcción de ese camino.⁶

En lo que atañe específicamente a la movilidad, se presentan retos que son comunes a la gran mayoría de las instituciones. Entre los más relevantes se destacan:

- Dificultad en el reconocimiento de trayectorias formativas realizadas en el exterior, vinculado a la falta de flexibilidad en los planes de estudios;
- Dificultad en el financiamiento de los programas de movilidad, sobre todo en universidades masivas que cuentan con una gran matrícula estudiantil y un amplio cuerpo docente;
- Dificultades en la gestión de los programas, sobre todo en relación con cuestiones logísticas (trámites migratorios, servicios de alojamiento y no académicos, etc.).

4. Ver Plan de Acción de la CRES 2008, IESALC UNESCO (2008).

5. *Ibidem*.

6. *Ibidem*.

Muchos de los desafíos expuestos anteriormente fueron destacados por los actores políticos que participaron en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), organizada en el año 2008 por IESALC-UNESCO. A diez años de aquella tan importante conferencia, sin embargo, y más allá de los muchos esfuerzos y avances, no se han podido resolver estas problemáticas. Por ello, será tarea de la próxima CRES, a llevarse a cabo en junio de 2018, poder evaluar estos desafíos y dar una nueva impronta e impulso para avanzar hacia soluciones inclusivas e innovadoras.

CONCLUSIONES

En la actualidad es indiscutible el rol preponderante que ocupan los sistemas universitarios en el crecimiento y el desarrollo de las capacidades de las sociedades latinoamericanas. Relacionado con ello, la importancia del proceso de internacionalización en la educación superior radica en la visión global y el espíritu regional que aporta en la formación académico-científica de las comunidades educativas involucradas. Como ya se ha señalado, ello conlleva necesariamente un avance en la conformación de un espacio común del conocimiento en la región, incrementando recursos, mejorando la calidad educativa y ampliando su impacto sobre las sociedades.

La importancia de este espacio común del conocimiento reside en la masa crítica con la que cuenta América Latina, cuya historia y características culturales compartidas le otorgan una ventaja debido al profundo conocimiento de los retos comunes de la región y sus posibles soluciones. Y es justamente por ello que resulta fundamental el trabajo de las comunidades de universitarios y científicos latinoamericanos en pos de integrar solidariamente las capacidades y saberes existentes.

Esa integración solo puede ser canalizada a través de una internacionalización con impronta local y regional, que pueda dar respuestas a los propios intereses, problemáticas y demandas. Esa internacionalización debe ser asimismo, como señala Ana Lúcia Gazzola,⁷ solidaria, estructurada sobre las bases de la reciprocidad y del respeto por la diversidad. Por ello, el gran desafío de las IES es la profundización de los lazos y la cooperación, superando las diferencias y priorizando la ayuda entre los pueblos en pos de la ciencia, el conocimiento, la cultura y, sobre todo, la defensa del principio básico, compartido por las universidades de nuestra región, de la educación superior como bien público social y un derecho humano y universal que deben brindar los estados.⁸

7. GAZZOLA, Ana Lúcia (2007).

8. Ver IESALC UNESCO (2008), p. 9.

En virtud de todo lo expresado, es primordial en este momento promover la búsqueda de acuerdos y políticas comunes y solidarias, a fin de contribuir con los procesos de convergencia e integración regional. Sin lugar a dudas, para ello es necesario el esfuerzo y compromiso conjunto de las instituciones de educación superior y de los gobiernos de la región a través de políticas y acciones que potencien la integración académica y cultural para un mayor entendimiento entre las culturas, respeto a la diversidad y construcción de ciudadanía regional.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2015). *DOCUMENTO BASE: Líneas de desarrollo estratégico del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES)*. Disponible en: <http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2015/12/Documento-base-Lineas-para-el-desarrollo-Estrat%C3%A9gico-de-ENLACES..pdf>
- Beneitone, Pablo (2008). *La internacionalización del currículum, una estrategia para la competitividad de la universidad*. [Documento sin publicar]
- Burbano, Galo (2010). *Surgimiento e Importancia de las Redes Universitarias en América Latina y el Caribe*. Boletín IESALC Informa de Educación Superior, N° 210. Disponible en http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2374%3Asurgimiento-e-importancia-de-las-redes-universitarias-en-america-latina-y-el-caribe&catid=6%3Aeditorial&Itemid=729&lang=es
- Gazzola, Ana Lúcia (2007). *UNA EDUCACIÓN SUPERIOR, IGUAL PARA TODOS. Entrevista con Ana Lúcia Gazzola, directora del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC*. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/373/37303503/index.html>
- Gazzola, Ana Lúcia y Didriksson, Axel (Editores) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2008/Libro_TENDENCIAS_espanol.pdf
- IESALC UNESCO (s.f). *Redes de Educación Superior ¿Qué son?*. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2317&Itemid=795&lang=es
- IESALC UNESCO (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Disponible en: <http://www.unesco.org.ve/documents/DeclaracionCartagenaCres.pdf>
- Madarro, Ana (2011). *Redes De Movilidad Académica para la Cooperación e Integración Regional en Iberoamérica*. Revista Iberoamericana de Educación N.º 57. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/41>

- Maglia Canzani, Álvaro y Sotelo, Juan (2013). *Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Un espacio académico común ampliado*. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR. N°2 (2013). Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5922>
- Perrota, Daniela (2008). *La cooperación en MERCOSUR: el caso de las universidades*. Disponible en: http://www.academia.edu/1067962/La_cooperaci%C3%B3n_en_MERCOSUR_el_caso_de_las_universidades
- Perrota, Daniela (2012). *¿Realidades presentes-conceptos ausentes? La relación entre los niveles nacional y regional en la construcción de políticas de educación superior en el MERCOSUR*. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR. N°1 (2012). Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5629>
- Perrota, Daniela (2014). *El regionalismo de la educación superior en MERCOSUR como vector de internacionalización: un acercamiento desde la política regional de acreditación*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada. Año 5 N°5. Disponible en <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/5/mon5.pdf>
- Rama, Claudio (s.f.). *Universidades: mercantilización y cese de gratuidad*. Disponible en: <https://www.calidadintegral.com/arti-rama-tendencia-04.php#social>
- Ramos Torres, Débora (2007). *Integración de las redes universitarias: visión y vías de acción desde el IESALC*. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/viewFile/24992/22061>
- Rodríguez Betanzos, Addy (2014). *Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas*. Revista Argentina de Educación Superior (RAES), Año 6, Número 8, Junio, 149- 168. Disponible en <https://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/RodriguezAddy.pdf>

Aportes para el debate: La Educación Superior: internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe

Javier Hermo - Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA¹

En el año 2009 tuve la oportunidad de participar como consultor de AUGM y de IESALC - UNESCO de la Conferencia Mundial de París, tras haber asistido previamente a la CRES 2008. Sin dudas, hay una cantidad de temas que aparecieron en debate en ese momento que no habían surgido con la misma intensidad en las conferencias anteriores, en el '96 y el '98. Esto tiene sentido, porque a partir de la Declaración de los Rectores de Universidades de Iberoamérica en Porto Alegre, en 2004, se había tomado conciencia de una nueva realidad, relacionada con la firma del Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS por sus siglas en inglés), mediante el cual la educación había sido incluida como uno de los sectores de comercio de servicios. Esta realidad tiene que ver con lo planteado con Jorge Anró en relación con la inclusión de la educación, ya sea como servicio o como bien público.

Una de las cuestiones centrales para comprender esta nueva realidad que da origen las problemáticas de la internacionalización tiene que ver con la globalización. Para comprender el fenómeno de la internacionalización de la educación superior, debemos tener en cuenta el rol del conocimiento en esta nueva fase globalizada del capitalismo. Por ejemplo, a menudo se habla de mercantilización, pero es necesario entender cuál es el sentido de esta mercantilización.

Muchas de las miradas sobre la internacionalización se realizan a partir de lo que tradicionalmente se llamó la educación comparada, la cual se abocaba a comparar, en general, modelos de países. Esto siempre tuvo sus problemas, especialmente en el mundo universitario, porque las universidades tienen una larga tradición de funcionamiento conjunto. La internacionalización no comenzó ayer, pero en el contexto actual es imposible referirse a los sistemas educativos sin tener en cuenta el contexto de los cambios políticos, sociales, económicos y culturales que implica la globalización, porque hay una evolución conjunta y profundamente influenciada por fenómenos globales, imposibles por tanto de abordar desde una sola disciplina.

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el panelista en el marco de las Jornadas.

Una persona que indudablemente es un referente en materia de cuestiones relativas a la economía y al desarrollo del capitalismo en este momento es Peter Drucker, que ciertamente no es un crítico del sistema. Él planteó hace ya unos cuantos años que el conocimiento es el único medio significativo hoy en día. Los factores tradicionales de producción, tales como la tierra, los recursos naturales, el trabajo y el capital, no han desaparecido, pero se han vuelto secundarios. Todos ellos pueden ser obtenidos fácilmente, a través del conocimiento. El conocimiento, en este nuevo sentido, como utilidad, es definido como medio para obtener resultados económicos y sociales.

Por lo tanto, lo que hay que tener presente es que el conocimiento se escribe con la "c" de capital, porque se convierte cada vez más en un elemento central para el capital, y es tendencialmente parte del mismo. Los procesos de producción y reproducción del conocimiento tienden a coincidir con la producción y la reproducción del capital, o al menos tienden a ser guiados por las mismas lógicas. Las universidades son el principal lugar de producción y reproducción de conocimiento, con lo cual pensar que la universidad está aislada de esta situación es pensar de una manera bastante idealista respecto al rol de las universidades. Las universidades tienen un vínculo directo con estas cuestiones. Robert Reich, que fue secretario de Trabajo (o su equivalente) en el gobierno de Clinton, dijo hace muchos años que había una tendencia a diferenciar la fuerza de trabajo de acuerdo a su rol en el nuevo esquema, y que mientras todos debían tener competencias mínimas necesarias para el conocimiento, así como para lo social y lo afectivo, sólo algunos serían capaces de producir, reproducir y apropiarse del conocimiento, y a estos los llamó analistas simbólicos. ¿Cuáles son las implicancias de esto? Esto significa una mayor demanda de recursos humanos de alta calificación, es aquí donde intervienen las universidades. También inciden en la necesidad práctica de aceptar el aprendizaje de por vida y la educación continua, en la movilidad transfronteriza cada vez más creciente de talentos (el famoso *brain drain* o fuga de cerebros), en un mayor compromiso para el desarrollo del llamado capital humano, en un mayor seguimiento de la formación de capital intelectual, que es otra manera de referirse a esta cuestión, y en una mayor preocupación en general por la defensa de los derechos de propiedad intelectual.

Lester Thurow, otro economista, expresó que en el mundo económico de hoy los países sin una fuerza de trabajo bien educada simplemente no pueden despegar económicamente, cualesquiera sean sus deseos. Si los países no son capaces de organizar buenos sistemas de educación no hay posibilidad alguna de que tengan éxito económico. Es en este contexto que tenemos que referirnos a la internacionalización de la Educación Superior, porque se trata de una faceta más de la globalización, en la cual se ponen en juego diferentes cuestiones, vinculadas con el rol de las universidades y también con el rol de los Estados nacionales. Las universidades existen en el marco de los Estados nacionales, de acuerdo a reglas, normas, procedimientos, etc., que al menos hasta ahora son desarrollados por los Estados nación. Pero hay una cantidad de nuevas realidades que ponen en

discusión la capacidad regulatoria de los Estados nación. Por ejemplo, si hay una oferta de educación virtual que ofrece un título de una profesión no reconocida por el Estado, perfectamente cualquier persona puede obtenerlo independientemente de lo que el Estado haga o deje de hacer, y de que la universidad tenga un reconocimiento o no. Esto es lo que justamente lo que vieron, sin consultar a los ministros de Educación, las personas que se dedican al sector comercial, ministros de Comercio o equivalentes en la mayor parte de los casos, cuando se habló del GATS, el Acuerdo General del Comercio de Servicios. Al advertir que había un sector que estaba creciendo económicamente, decidieron en consecuencia, incluirlo en la regulación de servicios. Esto fue lo que sucedió en 2001 en Doha. No es que hubo una malvada acción por parte de las áreas de la economía, sino que hubo una acción lógica de estas áreas al ver que había un sector de servicios. Como es habitual, no hubo ninguna coordinación con las áreas de educación, no sólo en Argentina, sino en casi ningún país del mundo. Esto es lo que motivó que se incluyera el área de educación en el sector de servicios, pero muchos pensaron que simplemente parando el Acuerdo General del Comercio de Servicios, la cosa funcionaba, y obviamente no es así.

De hecho, el proceso de enseñanza-aprendizaje se independiza cada vez más de los ámbitos nacionales, porque aparecen diversos modelos de universidades, como las universidades globales, y diversos modelos de enseñanza, como la educación virtual. Esto significa una cantidad de cambios importantes que afectan a la universidad. En segundo lugar, cualquiera puede realizar, con mucha más facilidad que antes, una comparación exactamente igual a cuando compara precios en cualquier sistema, en este caso entre instituciones, carreras y contenidos. Así surge la idea de que yo consumidor, frente a la pantalla de un dispositivo, puedo saber cuál es la mejor carrera universitaria y, por lo tanto, decidir a dónde quiero ir o a dónde mandar a mi hijo. Esta idea es por supuesto totalmente inconsistente, como es la idea del *homo economicus* en términos generales, pero de todas maneras está presente y obra un efecto. Esto sienta condiciones para construir mercados posibles, porque además aparece de la mano de esto la posibilidad de realizar cursos y carreras completas, tanto formales como no formales, en un lugar distinto del país del potencial demandante. Entonces: ¿cómo se controla? ¿Cómo se regula? ¿De qué manera interviene el Estado en los lugares de construcción de la calidad de la educación en este caso? El Estado puede controlar y regular lo que tiene y es autorizado en su sede, pero ¿cómo hace con el resto? Si la educación y el conocimiento son motores fundamentales de esta nueva fase del desarrollo, es lógico que se conviertan en un creciente y lucrativo negocio, porque dar títulos es una de las maneras clásicas de certificar un saber, y esto significa, por lo tanto, la posibilidad de otorgarle a alguien eso que está buscando. Esto se relaciona con lo planteado por la Secretaria Nosiglia, al abordar la enorme expansión de la educación superior. ¿Por qué se produce

esa expansión? ¿La gente quiere conocer más? La gente quiere tener mejores posibilidades de acceso y movilidad social; mayores posibilidades de aprender también, pero no se puede negar la predominancia de razones concretas en relación con esto. Con la educación superior sucede lo que en su momento pasó con la educación secundaria, es decir, es vista como un instrumento para el ascenso social en muchos sectores, aunque no para todos.

Tal como se mencionó anteriormente, el GATS fue lo que abrió la discusión en la CRES y la Conferencia Mundial de la educación como bien público, pues el GATS plantea que la educación es como cualquier otro bien transable, en cuyo caso es susceptible de comercialización. Frente a esto, la posición unificada de todos los que tenemos un compromiso inquebrantable con la educación como concepto en general y con la educación como posibilidad de mejora (siempre decimos que los educadores somos optimistas, porque pensamos que a través de la educación es posible mejorar el mundo y mejorar a las personas que atraviesan al sistema educativo), es que la educación es efectivamente un bien público y no un bien transable. Esta discusión no es menor, y aunque fue saldada parcialmente, como toda discusión social seguramente vuelva a darse, en la CRES o en la Conferencia Mundial.

Frente a este problema de los mercados en la educación superior, es necesario tener presente que la regulación es una cuestión clave, en este mundo de universidades virtuales, de títulos que van y vienen. Considero que la solución no es simplemente la generación de agencias de acreditación y evaluación, porque se puede saber cómo funciona la CONEAU y las otras agencias de acreditación que existen en la región, pero resulta muy difícil decir si un cuerpo de acreditación que existe en algún país desconocido y lejano para nosotros, se compone de una manera que sea similar y tenga garantías similares a las que tiene la CONEAU en nuestro país.

Por otra parte, quisiera introducir una problemática relevante que tiene que ver con el reconocimiento de títulos. Esto está relacionado con lo anterior, porque en un mundo global, para que los títulos funcionen, obviamente tienen que ser títulos convalidables o que permitan el reconocimiento, y esta situación es bastante complicada. Entre los convenios que tiene Argentina, sólo el convenio con Bolivia mantiene la condición de convalidación automática. Esto tiene que ver con un viejo protocolo de reconocimiento de títulos que se remonta al siglo XIX, del que fue saliendo la mayor parte de los países, finalmente permaneciendo en él sólo Bolivia. Esto significa que cualquier título boliviano es válido en Argentina y viceversa. Con España hubo una renegociación en el año 2001, a partir de lo que ellos consideraban una invasión de argentinos. En algunas profesiones donde consideraban que tenían suficientes profesionales comenzaron a poner límites, y ahí cambió la situación.

Lo planteado anteriormente, guarda relación con la situación actual en Mercosur porque, a pesar de que tenemos desde el año 2002 un protocolo que

permite la libre movilidad dentro de los países de la región, se da la circunstancia de que una persona que es profesional no puede ejercer su profesión, básicamente porque no hay ningún acuerdo de reconocimiento de títulos, más que con fines académicos, es decir, para poder cursar un posgrado. Incluso esto último comporta cierto grado de dificultades, porque no se podría cursar un posgrado que implique algún grado de ejercicio profesional, como es el caso de medicina. Al respecto, muchos se esperanzaron con los beneficios que podía generar el mecanismo experimental de acreditación del Mercosur, el MEXA, en cuyo proceso de construcción y desarrollo me tocó participar activamente como funcionario del ministerio y que, afortunadamente, luego se transformó en el acuerdo regional ARCU-SUR, hoy vigente. Originalmente se había pensado que todas las carreras que entraran en el proceso de acreditación regional tendrían una convalidación automática. Medicina, Agronomía e Ingeniería (con esa indefinición tan grande que significó decir ingeniería habiendo más de veinte ingenierías distintas en algunos países) fueron las tres carreras que se había pensado que avanzarían más rápidamente. Pero lo que quiero decir es que esto tampoco es una solución, en primer lugar, porque si a todas las carreras de grado que existen en el Mercosur se les aplicara lo que dice el acuerdo, sería absolutamente imposible acreditar ninguna carrera por el costo; en segundo lugar, esto serviría únicamente para los futuros graduados, es decir, sigue habiendo un problema con el tema del reconocimiento de títulos. Este es el tipo de problemas que el mercado resuelve mientras que la universidad y los Estados no lo terminan de resolver. ¿Cómo lo hace? Contratando gente que preste firma en un determinado lugar, porque además los servicios profesionales operan ahora a través de las fronteras. Para seguir con el ejemplo médico, desde hace ya muchos años existe la posibilidad de que una persona en un lugar tome una imagen, y el que haga el análisis y diagnóstico real de la imagen sea alguien a cientos o a miles de kilómetros, con un salario mucho menor, esquivando de esa manera una enorme cantidad de controles. Lo mismo pasa en arquitectura y en una cantidad de otras disciplinas, inclusive en las duras.

A modo de cierre, entre varios fenómenos importantes en el marco de la globalización, como la instalación de universidades extranjeras, la posibilidad de convenios y titulaciones y los procesos de convergencia de la educación superior, que por una razón de espacio no puedo abordar, quiero detenerme en uno que tiene que ver con la movilidad estudiantil. Como profesor en UBA XXI, tengo la posibilidad de percibir la siguiente situación: año tras año tenemos una cantidad creciente de estudiantes extranjeros, principalmente de Brasil. Más allá del análisis puntual acerca de por qué un país u otro incrementan su cantidad de estudiantes, esto tiene que ver con un fenómeno global, más allá de Argentina. Tiene que ver con la posibilidad de que los padres y/o los estudiantes, mirando una pantalla y

comparando las condiciones, concluyen qué es lo que más les conviene. Esto se traduce en fenómenos de movilidad muy importantes.

A fin de dimensionar el peso de este fenómeno, voy a realizar un análisis que explica por qué los ministros de comercio pusieron la mira sobre esta cuestión. Se trata de una construcción hecha por mí mismo sobre la movilidad estudiantil y la balanza comercial. Cuando un estudiante argentino va al exterior, se puede decir que estamos importando servicios educativos, y cuando un estudiante extranjero viene a la Argentina, estamos exportando servicios educativos. Eso permite construir una balanza comercial exactamente igual a cualquier otra. Aunque la educación sea gratuita en la Universidad de Buenos Aires, el estudiante extranjero que viene consume una cantidad de cosas en Argentina, lo que significa que está trasladando ingresos desde otro país, donde los genera, hacia la Argentina. Australia, que también tiene educación pública, y que siguió una política sistemática de incorporación de estudiantes extranjeros, en apenas tres o cuatro años duplicó su balanza comercial educativa. Los números de Australia, de la OCDE, entre 2002 y 2005, pasaron de 3125 a 6597 millones de dólares. Canadá, que no siguió una política tan agresiva, de todas maneras también incrementó sus números. Corea, tiene, por el contrario, una política de enviar estudiantes al exterior, pero con la circunstancia de que esos estudiantes tienen un fuerte compromiso y después regresan, por lo que tienen un retorno posterior en otras áreas; no debemos pasar por alto el desarrollo tecnológico coreano. Esto nos permite ver que estas tendencias son de largo plazo. No tenemos estadísticas disponibles para 2015, pero ya hay para 2010, porque OCDE y UNESCO trabajan obviamente con lo que los países les proporcionan. En el caso de América Latina, si miramos el año 2005, y esto es simplemente para tener una idea de la proporción, había casi 138 millones de estudiantes de Educación Superior en todo el mundo. Esto también nos hace ver que, a pesar de la masificación de la Educación Superior, el número de personas que están estudiando, o que estaban estudiando en ese momento, sigue siendo un número pequeño y reducido en relación con la población mundial. En América Latina es casi un 12% del total. Sobre ese total de estudiantes, menos de 3 millones eran personas que se habían movilitado de un país a otro para estudiar. Hoy estamos en condiciones de decir que estos números se han triplicado. De todas maneras sigue siendo un número relativamente pequeño en comparación con la masa de estudiantes. Pero lo importante es que, tomando los datos de ese momento, teníamos 34.000 estudiantes de otras partes del mundo en América Latina y el Caribe, y 158.000 estudiantes de América Latina y el Caribe en otras partes del mundo, principalmente Europa y Estados Unidos. Es decir, claramente estábamos importando servicios educativos. En Argentina esta situación ha venido cambiando, aunque no tanto dado por políticas sostenidas, sino producto de un conjunto de circunstancias variadas, con inicio en la devaluación de 2002.

Por último, me quiero referir a los procesos de convergencia de la Educación Superior, haciendo foco en la fortaleza que ha significado para nuestra región el proceso de integración educativa del Mercosur. Es muy valioso el hecho de que se han tomado decisiones sostenidas a lo largo de diferentes gobiernos. Aunque falta mucho por hacer, hay muchas cosas que se han hecho, y muy bien, y la participación de las universidades en esto ha tenido y tiene un rol cada vez más importante. Por ejemplo, algunas de las cosas que mencionadas por el Secretario Capitelli, como el programa movilidad, son consecuencia del ARCU-SUR.

Resta todavía que seamos capaces de pensar un espacio de educación superior de América Latina. Se han hecho varios intentos distintos, como Conferencias de Rectores que han avanzado en ese sentido, pero para construir un espacio común de educación superior de América Latina es necesaria la presencia de todos los actores vinculados, esto es: los gobiernos, los rectores, como representantes de las universidades autónomas, los trabajadores y los estudiantes. Considero que este es uno de los grandes “debes” que tenemos por delante.

Pequeñas acciones de la integración en tiempos del acceso abierto al conocimiento

Rita Molinos - Profesora Titular y Subsecretaria de Investigación de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA

A continuación, propondremos una serie de observaciones acerca de la lectura del programa de actividades para estas Primeras Jornadas y sobre el eje temático del panel a partir de lo que podríamos entender una perspectiva no singularmente especializada sino más cercana a la de la experiencia de actores que en la UBA desarrollan sus diversas carreras académicas en aulas, talleres e institutos. Registraremos algunas preguntas que surgen desde esa posición y se sugieren posibles pequeños desafíos que entendemos abordables en un horizonte cercano tanto por la UBA como por otras universidades de la región.

I.

El inicio de esta deriva parte entonces de la lectura de los paneles programados para las sesiones de hoy y mañana. De allí se desprende que la UBA aspira a dar cuenta de la totalidad de los siete ejes temáticos presentes en la página web de la convocatoria para la CRES 2018 y que habrán de abordarse desagregados a través de los nueve paneles. La reunión de 2018 será, de hecho, un indicio de lo que ha sido, a la vez que un escenario favorecedor de lo que la integración regional podría ser. Es deseable que el mosaico resultante de estos dos días sea, además de un ejercicio producido por la UBA como tributario del encuentro de Córdoba, una reflexión sobre el modo de encuadramiento y sobre las aspiraciones de correspondencia con instituciones regionales afines en objetivos, escala, historia, inserción social, relevancia o representación.

Entre los ejes temáticos de la próxima reunión CRES, el de “La Educación Superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe”, coincide literalmente con el título de este panel de hoy. La Secretaría acompañó su invitación a participar en él con una serie de preguntas sugeridas con propósito disparador o inspirador. En efecto, frente a la cuestión, plantearon:

- ¿Qué acciones desarrolladas por las instituciones universitarias de la región promueven los procesos de internacionalización en el contexto de la sociedad del conocimiento?
- ¿Cuáles son los desafíos de la ES en materia de cooperación e integración regional y las posiciones frente a los riesgos de la mercantilización de la ES?
- ¿Qué avances, desafíos y límites enfrentan los procesos de reconocimiento de títulos a nivel regional?

Estas preguntas ponen de relieve algunos conceptos mencionados por la propia convocatoria CRES a través su página en línea. Conceptos que no conviven necesariamente en armonía si no se explicitan en cada contexto de reuniones ni según cada uno de los protagonistas o actores vinculados. El contexto de la sociedad del conocimiento parece imperar sobre los procesos de internacionalización que a su vez parecen encararse desde un imaginario de irreversibilidad y de construcción positiva. Por lo que la inclusión de la mención de “límites” y de “riesgos” en los interrogantes para hoy resultan bienvenidos y no deberían soslayarse ante las reiteradas formulaciones acerca de metas y desafíos.

Ahora bien, volviendo a la convocatoria CRES, expresa en sus propios términos introductorios al eje temático que, “además de proveer una serie de recomendaciones para orientar las políticas públicas e institucionales del sector en la región”, se busca “presentar un estado del arte sobre el proceso de internacionalización de la educación superior de la región latinoamericana y caribeña”. Sobre esta cuestión del estado del arte del proceso es que las observaciones siguientes tienen lugar.

2.

Como ya adelanté en esta comunicación, situada con cierta marginalidad dada mi trayectoria profesional en la Educación Superior, asumo aquí que mis experiencias no son propias de la gestión institucional en asuntos internacionales ni tampoco como especialista o investigadora en el campo de estudios emergente;¹ en consecuencia no puedo dar cierta y responsablemente información ni juicio

1. Tanto las publicaciones sobre la temática como la constitución de nuevos espacios académicos y sedes de investigación emergentes dan cuenta de la internacionalización de la ES, su gestión y la constitución de redes internacionales de cooperación. Tres tipos de enfoques (el sociológico, el político y el de redes) son reconocibles en los materiales bibliográficos de este campo (OREGIONI y PAZ: 2011). OREGIONI, María Soledad y LÓPEZ, María Paz. “La gestión de la cooperación internacional en la Universidad argentina”. *Cuadernos del Cendes*, n° 76, Año 28, Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2011 (pp. 49-65).

acerca de los avances en la internacionalización en materia curricular, ni en las propuestas sobre títulos, ni en la de las dimensiones de la integración académica. Pero esa singular marginalidad podría ser pensada sin embargo representativa de una gran cantidad de docentes investigadores y funcionarios en unidades académicas de la UBA (aún con sus particularidades, no siempre de plausible generalización).

En mi caso, la unidad es la de la FADU, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de esta Universidad y la actividad docente que desarrollo es en una Cátedra de Historia de la Arquitectura I-II-III a mi cargo y, además de las actividades en proyectos investigación y dirección de becarios y tesis, trabajo en la gestión de gobierno como Subsecretaria de Investigaciones: estas coordinadas definen en cierta medida mi ubicación.

Los grupos de actividad docente y de investigación en los que participo mantienen actualmente contactos nacionales que llegaron en las últimas ediciones a derivar en participaciones y producciones de alcance regional. Los Encuentros de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad volvieron a activarse hace poco más de una década luego de casi otras dos décadas de ausencia. Esto se hizo por la fluidez de las comunicaciones personales, grupales y, luego interuniversitarias.²

El instituto UBA en el que tiene asiento el proyecto UBACYT que dirijo, el Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas Mario J. Buschiazzi (IAA), cuenta con investigadores correspondientes en la región, frecuentemente colaboran en sus publicaciones investigadores latinoamericanos como autores o editores asociados y, eventualmente –no sistemáticamente– en la asociación para eventos científicos. El seminario de intercambio de crítica de investigaciones “seminario de la Carrera” realizado en forma conjunta con el Instituto de Historia de la Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de la República (FADU, UDELAR) se ha venido desarrollando por convenio específico entre las dos sedes de investigación. Las posibilidades o facilidades de las herramientas informáticas nos permiten no solo trabajar en colaboración editorial con agilidad, sino adherir a redes de cooperación de editores de revistas (en este momento, en proceso de adhesión al módulo de revistas de la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), con más de 2.000 revistas iberoamericanas de calidad contrastada, y más de 600.000 documentos disponibles. El Instituto está en comunicación con sedes pares de las universidades nacionales de modo progresivamente creciente y resulta frecuente lo que hasta una década atrás era extraordinario. Los docentes investigadores han incorporado a sus agendas

2. Otros congresos tienen trayectorias también alimentadas en buena medida por contactos académicos individuales, luego grupales y finalmente institucionales, como los Seminarios de Arquitectura Latinoamericana (SAL) que se han celebrado tanto en México como en América del Sur y en el Caribe o los de ALTeHa, Asociación Latinoamericana de Teoría del Habitar.

una cotidiana actividad de evaluación, producciones y ediciones en colaboración a aquellas de los clásicos encuentros periódicos de comunicación científica.

Entre 2007 y 2011, en el marco del Programa Bicentenarios FADU, UBA, que hemos codirigido con Margarita Gutman,³ encaramos aquello que asoma en la revista *Encrucijadas* n° 47 de 2009, acerca de contacto y formulación de trabajo colaborativo interuniversitario en torno a los bicentenarios latinoamericanos, las formas de preparación y construcción de las celebraciones y la participación de la ciudadanía en las vísperas, visto desde las propias naciones de la región.⁴ La parte más ardua fue la organización de una convocatoria internacional de *papers*, su difusión y evaluación para la selección de premios, aunque contamos con el inolvidable apoyo de Edith Litwin desde la Secretaría de Asuntos Académicos UBA para el diseño de la secuencia de referato. Las tareas incluyeron eventos locales y en otras sedes regionales para luego la organización de una Conferencia Internacional.⁵ En aquella oportunidad, si bien se construyó una red de instituciones y, además del resultado de las investigaciones quedó el registro de lo actuado para sus sedes integrantes, el trabajo se produjo y se sostuvo por la adhesión y esfuerzos personales que podrían entenderse como espontáneos. A casi diez años de esa experiencia, es fácil comprender que para una empresa similar, las herramientas disponibles son hoy más eficaces ya que se cuenta con plataformas de índole colaborativa no presenciales y que también estaríamos mejor entrenados para las búsquedas y contactos tanto con investigadores como con instituciones (porque también son más visibles en internet las vinculaciones interuniversitarias, los observatorios asociados, etc.). Resultarían además hoy más sencillos de resolver y tendrían mayor impacto los pasos previos a las formalizaciones de los convenios.

A partir de estas experiencias –menores, frente a los grandes objetivos de los acuerdos en políticas regionales de la ES– subrayo en pocas líneas: a) que el contexto de lo que se denomina sociedad del conocimiento permite que se retomen encuentros entre pares y grupos afines, tal vez relegados por falta de recursos y esfuerzos constantes, que surjan nuevos y que se faciliten y crezcan los que ya están en curso; b) que –desde otro ángulo– no siempre los trabajos de colaboración o asociación multilateral surgen de una previa disponibilidad institucional hacia la integración y c) que inevitablemente las redes personales y las redes institucionales tienen tiempos

3. El Programa Bicentenarios, creado en 2006, se alojó en la Dirección de Programas Internacionales y dependió del decanato FADU. Si bien se plantearon convenios específicos locales como con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en 2007, la actividad central fue recogida en GUTMAN, Margarita y MOLINOS, Rita (editoras). *Construir Bicentenarios Latinoamericanos en la Era de la Globalización*. Buenos Aires: Editorial Infinito y The Observatory on Latin America, The New School University, 2012.

4. GUTMAN, Margarita y MOLINOS, Rita. “Bicentenarios: una construcción de pluralidades”, en *Encrucijadas* 47 Buenos Aires: UBA, 2009. http://www.uba.ar/encrucijadas/47/sumario/enc47-b_pluralidades.php Consultado el 30 de octubre de 2017.

5. Conferencia Internacional “Construir Bicentenarios Latinoamericanos en la Era de la Globalización”, 26 y 27 de febrero de 2009, Nueva York.

y velocidades de acción cuya diferencia se ve poco afectada por las herramientas digitales que hacen más fluido su conjunto. Entiendo que muchos integrantes de la comunidad universitaria estarían de acuerdo con estas observaciones mínimas.

Quedan, en función del panel convocante, algunas preguntas. ¿Serían pertinentes de registro o de relevamiento estas experiencias con el objetivo de dar cuenta de un estado de la cuestión en cuanto a acciones de integración? ¿Lo serían todas? ¿Bajo qué categorías podrían incluirse en una observación de escala mayor, integradora, lo que en el marco de nuestra universidad lleva a cabo su comunidad?

¿Cuál es la brecha entre los marcos de gestión oficiales y las acciones que hoy en día se plantean y realizan multilateralmente a partir de individuos y grupos?

3.

Dar cuenta de un estado de la cuestión acerca de las acciones que promueven procesos de internacionalización de la región, parece ser necesario pero no sencillo. Más necesario, aunque no más sencillo es relevar la integración frente a la internacionalización.

Podemos imaginar que las instituciones universitarias participantes de la CRES en Córdoba podrán dar cuenta de aquellas acciones macro llevadas a cabo como agentes de promoción, de asociación o de adhesión; enumerar programas y describir estructuras de gestión sobre temas específicos como movilidad académica, becas, bilateralidad de titulaciones. Todo ello implica acciones desarrolladas oficialmente desde los marcos de políticas universitarias de los ministerios de educación de la región que han ido promoviendo paulatinamente procesos de vinculación interinstitucional en cuanto a la gestión y que impactan e impactarán sobre dimensiones académicas, de investigación, de extensión y de evaluación que atraviesan a las comunidades universitarias.⁶ Cada universidad participante debería explicitar el grado de congruencia con la declaración de la Conferencia de la Ciudad de Cartagena de Indias de 2008, que define la Educación Superior “como bien público y como instrumento estratégico de desarrollo sustentable y de cooperación interinstitucional e internacional como práctica de integración regional, buscando la conformación de un Espacio Común del Conocimiento y Educación Superior en América Latina y el Caribe”.⁷

6. Dentro de una primera escala, se ubicarían las acciones regionales a partir del MERCOSUR (Mercado Común del Sur), UNASUR (Unión de Naciones del Sur) y ALBA (Alternativa Bolivariana para los pueblos de Nuestra América); la CELAC (comunidad de Estudios Latinoamericanos y Caribeños) y los organismos internacionales como el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO (con sus observatorios, documentos y portales).

7. Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Declaraciones y plan de acción. Documento. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300007.

Se harían visibles o legibles los cambios de flujos de acciones promovidas y/o concretadas en el espacio regional acerca de entre la CRES anterior y la de 2018 en una cartografía oficial.

Pero podríamos imaginar también (o aspirar a que sucediera) que algunas de las universidades acordaran el intento de dar cuenta en un plazo algo más mediato –pero con mayor precisión– el relevamiento de sus comunidades y escenarios dispuestos para acciones no solo con carácter interinstitucional⁸ sino de aquellas constelaciones de otras acciones “espontáneas”, de grupos menos institucionalizados, de actores con enlaces efímeros y generadores de antecedentes posibles, de caminos a retomar, para ser consecuente con las líneas que subrayé antes cuando hablaba de mi propia perspectiva común o al margen.

Bajo la hipótesis de que el volumen de integración de la totalidad de las pequeñas acciones (aisladas o en redes) desborda a las acciones promovidas dentro de las esferas y oficinas que le dan marco, se supone plausible el diseñar y dar respuesta a un programa de relevamiento de acciones del período entre una y otra Conferencia Regional. De existir ese programa supondría además de un relevamiento propiamente dicho (básicamente un censo), luego de su lectura y análisis, una posterior comunicación de resultados, y de cómo autoevalúan el propio grado de integración, qué valoración le otorga la institución. Si todas, muchas o algunas de las entidades participantes en la Conferencia de Córdoba pudieran hacer tareas semejantes en un plazo próximo, el resultado de esta acción cooperativa sincronizada abonaría (retomando la analogía anterior) una cartografía macro y micro sobre la cual podrían ubicarse los escenarios integrados, capacidades y potencialidades situadas, pero sobre todo contribuiría al reconocimiento de afinidades y correspondencias dignas de profundización entre universidades y/o sedes académicas; en particular, entre aquellas de la esfera pública.

Entre los resultados de ese tipo de programa podrían perfilarse planes de cooperación, entendida esta como una acción virtualmente recíproca o suma de acciones horizontales y no como una relación entre la superioridad de unos sobre las necesidades de otros: cooperación en un diálogo de paridad, en donde se atienda a la singularidad de los cooperantes dentro de las metas colectivas.

8. Nos referimos a la actividad y producción en marcos y redes regionales. Son ejemplos cercanos, entre otros, la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, que en setiembre pasado celebró el III congreso de Extensión Universitaria; el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES), con sus seminarios virtuales y coloquios regionales; la RIESAL, Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina que en la Facultad de Ciencias Sociales UBA, tuvo su encuentro último en junio de este año bajo el título “Hacia una propuesta de indicadores de Internacionalización Universitaria”; las Primeras Jornadas Regionales de Investigación en Educación Superior (JIES), programadas para 25 al 27 de octubre en Montevideo; las publicaciones del NEIES ya mencionado y la revista *Integración y Conocimiento*; publicaciones monográficas como *Escenarios. Educación Superior* (sobre ES Virtual), Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 2015.

4.

Las herramientas digitales propias del contexto de la sociedad del conocimiento hacen posible e imprimen agilidad a procesos complejos que requieren acciones entre multilaterales dando lugar a una movilidad virtual: un caso es el de las tareas previas y posteriores a las muy breves visitas de los pares evaluadores para las acreditaciones del sistema ARCUSUR.

La factibilidad creciente de tareas no presenciales ha derivado más hacia la formulación de ofertas de educación a distancia y su necesaria discusión que sobre los recursos educativos abiertos y la ampliación de posibilidades de cooperación.

El vincular las producciones científicas con repositorios digitales institucionales y portales de trabajos de investigación en las instituciones de la Educación Superior implica un enorme trabajo en construcción, pero con volúmenes de concreción de alta visibilidad.

En ese sentido, el incluir explícita y sostenidamente políticas de acceso abierto al conocimiento en las agendas regionales depararía también redes abiertas a nuevos tejidos de cooperación y acuerdos en políticas de enseñanza y a nuevos diálogos que ahora apenas podemos sospechar.⁹ (Si en la región se discute acerca de la sistematización de la información bibliográfica apuntando a la generación de indicadores de calidad editorial y científica hay, a la vez, instituciones prácticamente ajenas a la publicación científica, al menos en el ámbito de experiencias ARCUSUR). Los repositorios digitales institucionales de acceso abierto podrían ser una herramienta clave de cooperación. Por otra parte, serán seguramente en breve, objeto de evaluación de calidad para las universidades.

Enfocando a la UBA, en la medida en que nuestras producciones evaluadas por pares se desarrollan en plataformas digitales convenientes y cumplen con los estándares en uso a partir de la Ley Nacional de Repositorios Digitales tenemos un impacto regional inmediato por su cosechamiento en La Referencia (Red de repositorios de acceso abierto a la ciencia de publicaciones científicas de América Latina).¹⁰

9. Estas políticas de cooperación, trabajo colaborativo y de cultura de acceso abierto conllevaría un giro en algunas dimensiones de las configuraciones didácticas, presentando nuevas relaciones entre actores, con mayor inclusividad de investigadores principiantes o de estudiantes en las producciones académicas.

10. <http://www.lareferencia.info/joomla/es/> (consultado el 20 de octubre de 2017).

Es deseable que la UBA fortalezca esa política fomentándola en aquellas unidades que aún no adhirieron al sistema de repositorios digitales institucionales y, adhiera también como institución asumiendo la responsabilidad en el nodo nacional del sistema. La pequeña nota de comentario en <http://sedici.unlp.edu.ar/blog/2017/08/02/sedici-en-el-ranking-webometrics/> (consultado el 20 de octubre de 2017) sirve como ilustración al respecto dada la actual preocupación por la visibilidad a través de rankings.

5.

A partir de las correspondencias y afinidades institucionales, ¿sería posible avanzar hacia objetivos comunes en las evaluaciones de la calidad de las instituciones de la educación superior en la región? ¿Podrían plantearse indicadores propios y apropiados, que contemplaran valoraciones compartidas y que atendieran a las aspiraciones de desarrollo regional de acuerdo a metas de mejoramiento? ¿Hasta dónde podrían entenderse estas acciones de integración como acciones de internacionalización? ¿Qué pasaría con los rankings?

Aportes para el debate: La Educación Superior: internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe

Silvia Portnoy - Profesora Asociada y Subsecretaria de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Económicas, UBA

El mundo está experimentando niveles crecientes de VICAH (Volátil, Incierto, Complejo, Ambiguo e Hiperconectado). Si bien un contexto VICAH ofrece oportunidades sin precedentes para muchos, también resulta en disrupción e inclusive cambios existenciales para otros.

La *globalización* es el proceso, omnipresente en curso, de interconexión e interdependencia de las personas, las instituciones, las sociedades y las naciones como resultado de la creciente interacción mundial y la integración de los sistemas políticos, económicos, sociales, tecnológicos y ecológicos. Mientras, la Internacionalización es la respuesta estratégica adaptativa de personas, instituciones, sociedades y naciones al proceso de globalización.

La *internacionalización* de la Educación Superior debe ser vista como una de las formas en que un país responde al impacto de la globalización, pero respetando al mismo tiempo la individualidad de la nación. Es la historia de cada país, su cultura, sus recursos y sus prioridades lo que propicia la forma en que se relaciona con otras naciones. Un proceso adecuado de internacionalización respeta la identidad nacional; es un juego de equilibrio entre aspiraciones internacionales, necesidades locales y recursos institucionales.

En las universidades, el fenómeno de globalización marcó el imperativo de desarrollar nuevas competencias para que estudiantes, profesores e investigadores puedan adaptarse a una realidad profesional y académica extremadamente dinámica. Esto promovió, en los últimos tiempos, un incremento exponencial de las actividades de internacionalización.

La *internacionalización* se constituye así en un medio para mejorar la docencia, la investigación y la extensión, consolidar valores como la cooperación y la solidaridad en la cultura institucional, abrir espacios de proyección internacional y de asociación con organizaciones y redes y ampliar las oportunidades de empleo de los egresados.

Sin embargo, la adaptación a un mundo cambiante es uno de los principales desafíos que enfrentan las organizaciones. La incertidumbre es un elemento más en las organizaciones complejas y su gestión una tarea esencial al intentar

un balance entre estabilidad y flexibilidad y entre adaptabilidad y diferenciación. La innovación y el crecimiento orgánico son el arma para navegar un mundo VUCAH. Sin embargo, en la mayoría de las organizaciones hay más gestores de riesgo que los navegantes de incertidumbre

El imperativo estratégico ante este desafío requiere el desarrollo de capacidades que permitan un flujo constante de innovación. El problema es que Innovar implica el intento de acertar un blanco en movimiento. El mundo está en constantemente cambio y enfrenta a las organizaciones con nuevas amenazas, como nuevas tecnologías, nuevos mercados, cambios en los esquemas regulatorios, etc. La gestión de la innovación intenta así transformar esta incertidumbre en riesgo.

Lamentablemente la innovación no solo produce avances, conocimiento y valor agregado, sea económico o social, sino también dilemas e impactos no intencionados o no deseados. Es extenso el listado de “progresos” en innumerables disciplinas que provocaron tragedias y fallas por sus efectos no previstos.

En sintonía con el concepto de *responsabilidad social* en las organizaciones se acuña el concepto de *innovación responsable*.

La *responsabilidad social* es una visión sobre las organizaciones que concibe el respeto a los valores éticos, a las personas, a las comunidades y al medioambiente como una estrategia integral que incrementa el valor y mejora su situación competitiva. Es la forma de gestión que se define por la relación ética y transparente de las organizaciones con todos los actores con los cuales se relaciona y por el establecimiento de metas compatibles con el desarrollo sustentable de la sociedad, preservando recursos ambientales y culturales para generaciones futuras, respetando la diversidad y promoviendo la reducción de las desigualdades sociales.

La *innovación responsable* incorpora la incertidumbre como característica propia del progreso y define que toda organización al innovar responsablemente toma un compromiso colectivo y continuo de ser Anticipatoria, Reflexiva, Deliberativa y Responsable.

Anticipatoria: describir y analizar los impactos posibles y potencialmente no deseados que puedan surgir, sean estos económicos, sociales, ambientales, con el apoyo de metodologías que incluyen la proyección, técnicas de evaluación y el desarrollo de escenarios, articulando expectativas y explorando los posibles impactos. Estos métodos son útiles para explorar posibles impactos e implicaciones que, de otro modo puedan permanecer poco discutidos. Sirven para reflexionar sobre los propósitos, las promesas y los posibles impactos de la innovación.

Reflexiva: reflexionar sobre objetivos, motivaciones, y los potenciales impactos, de lo conocido (incluidas las áreas de regulación, ética) y de lo que no se conoce; incertidumbres asociadas, riesgos, áreas de ignorancia, suposiciones, preguntas y dilemas.

Deliberativa: incluye visiones, propósitos, preguntas y dilemas, la deliberación colectiva a través de procesos de diálogo, compromiso, y el debate, convocando y escuchando perspectivas del público y de los diversos grupos de interés. Esto permite la consideración de una amplia gama de perspectivas que pueden replantear cuestiones y la identificación de áreas de posible discusión y enfrentamientos. El diálogo es la acción correcta por razones de democracia, la equidad y la justicia.

Responsable: utiliza este proceso colectivo de reflexión tanto para establecer la dirección como para influir en la posterior trayectoria y ritmo de la innovación, a través de un eficaz mecanismo de gobernanza participativa y anticipatoria. Es un iterativo, inclusivo y abierto proceso de aprendizaje adaptativo con capacidades dinámicas.

Estas dimensiones reflejan una visión en la que la ciencia y la sociedad son solidarias en relación a la ética, la sustentabilidad, y la deseabilidad social de la innovación. La Innovación Responsable es un proceso interactivo, transparente mediante el cual los actores sociales y los innovadores son mutuamente responsables en la aceptabilidad ética, la sustentabilidad y la conveniencia social del proceso de innovación y sus productos comercializables, con el fin de permitir un adecuado avance científico y tecnológico en la sociedad.

Considerando que la internacionalización es una respuesta del mundo académico frente a la globalización, la universidad se apropia de los valores positivos de la globalización y se perfila en favor de la construcción de una sociedad del conocimiento apoyada por una cooperación solidaria, horizontal, que propicia pertinencia, calidad, equidad y accesibilidad.

Los desafíos que los procesos de internacionalización de la Educación Superior traen no están relacionados con la movilidad, la cooperación ni con la integración regional, sino que se produce al interior de las propias universidades, ya que, al innovar responsablemente, toma un compromiso colectivo y continuo.

En sintonía con los importantes avances en la gestión universitaria, en lo que atañe a la internacionalización, una propuesta de estrategia responsable puede involucrar las siguientes actividades, acorde al modelo general presentado.

Anticipatoria: analizar y detallar impactos de las acciones de internacionalización realizadas y programadas sobre Estudiantes, Profesores, Investigadores, Graduados, Personal de Apoyo (“nodocente”). Generar esquemas de monitoreo y control de impactos, junto con acciones correctivas.

Reflexiva: trabajar en la definición de metas compartidas, estrategias, programas y en análisis de riesgos de cada una de las acciones.

Deliberativa: someter a debate y dialogo con parte del Consejo Superior, Consejos Directivos y sus Comisiones, Centro de Estudiante y Asociaciones

Gremiales Docentes y No Docentes, Institutos y Centros de Investigación, Escuelas de Posgrado, los objetivos de corto y mediano plazo y los posibles impactos de las acciones.

Responsable: generar acciones que promuevan los comentarios y sugerencias de los distintos actores de los programas y acciones que se emprenden y la posterior evaluación para definir mejoras.

Comentarios finales

Coordinador Juan Carlos Reboreda - Decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA¹

El título de este panel era “La Educación Superior: internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe”. Y la primera pregunta es si estamos hablando de dos cosas similares o de dos cuestiones independientes, es decir: ¿la internacionalización implica integración regional, o son dos temas que deberían pensarse separados? Es obvio que para la integración regional necesitamos internacionalización, pero esta no es suficiente para lograr aquella. Esto es, hay una problemática socioeconómica y ambiental comunes en Latinoamérica y el Caribe que requiere de un tipo particular de internacionalización. Y la pregunta sería qué tipo de internacionalización queremos. En general el modelo en que uno piensa es el europeo. Ahora bien, conviene recordar que el modelo europeo surge después de un Programa Erasmus en el cual estuvieron involucrados los estados, con un fuerte apoyo económico, y con un Acuerdo de Bolonia que estableció una estructura de grados y de posgrados comunes, en el marco de la integración de la Unión Europea. En América Latina y el Caribe no tenemos nada parecido a un Programa Erasmus y nada parecido a un Acuerdo de Bolonia. De hecho, lo que tenemos son discrepancias no menores en lo que es la estructura académica del grado, y Argentina es uno de los países que todavía mantiene una estructura que podríamos llamar “pre-Bolonia”, a diferencia de Chile, Brasil o un incluso Colombia, que se asemejan más, y menciono a esos países porque son aquellos con los cuales tenemos mayor intercambio. Como se dijo en algún momento del panel, si uno busca países similares en cuanto a la estructura universitaria, encuentra que nuestro vecino más cercano, no solo geográfica sino académicamente, es Uruguay, y uno podría también encontrar algo similar en Cuba. El resto de Latinoamérica tiene una estructura universitaria que se asemeja más a la de la Unión Europea o América del Norte. Entonces, me parece que un debate que queda pendiente es qué tipo de internacionalización queremos, y la otra pregunta que dejo abierta es si esto es simplemente una decisión de la universidad o requiere de políticas de los estados a nivel regional.

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el Coordinador en el marco de las Jornadas

CAPÍTULO III.
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA
PARA EL FUTURO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

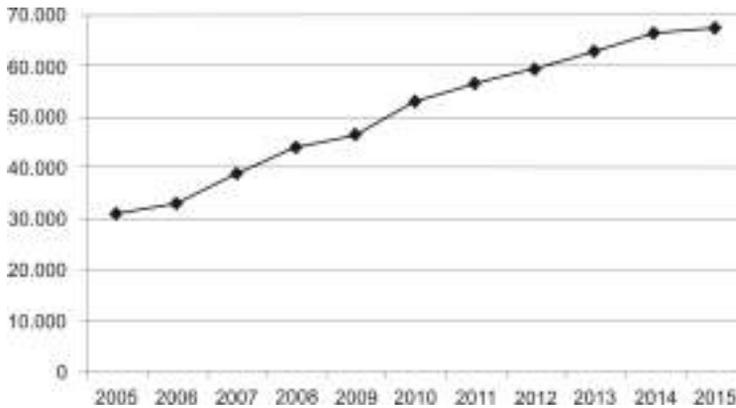
La investigación científica en las universidades de América Latina y el Caribe

*Mario Albornoz - Exsecretario de Ciencia y Técnica, UBA y
Coordinador del Observatorio Iberoamericano de la Ciencia,
Tecnología y Sociedad-OEI*

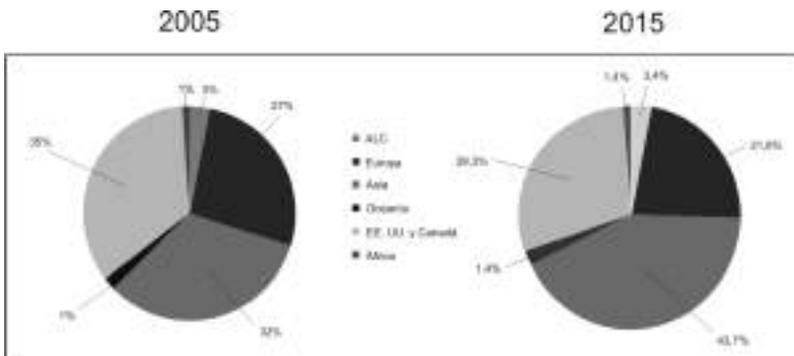
Una preceptiva sobre el abordaje analítico de las políticas públicas sugiere tres niveles de análisis: el normativo, el fáctico y el prospectivo. Esta presentación no está centrada en lo normativo (muy desarrollado en el debate universitario), sino en lo fáctico, generalmente menos tenido en cuenta, en la medida que la dureza de las cifras frecuentemente contradice algunas afirmaciones de corte teórico o ideológico. Básicamente, en este texto se presentan indicadores acerca de la inversión dedicada a la investigación y desarrollo (I+D) y los recursos humanos que realizan investigación en las universidades latinoamericanas, así como de sus resultados en términos de publicaciones y patentes. Estos datos, que remiten al plano de lo fáctico, son también un insumo relevante para la prospectiva, en la medida que permiten delinear algunas tendencias prevaletentes en los últimos años y estimar su proyección futura.

LA INVERSIÓN LATINOAMERICANA EN I+D

Un elemento contextual de gran importancia para analizar el desempeño de las universidades latinoamericanas en la función de investigación es la evolución registrada por el presupuesto latinoamericano destinado a ciencia y tecnología. El período comprendido entre 2005 y 2015 mostró un fuerte incremento de la inversión en I+D de América Latina, acompañando el crecimiento del PBI. En efecto, la inversión en I+D aumentó el 118%: pasando de 30 mil millones de dólares (PPC) en 2005 a más de 67 mil millones en 2015 (Gráfico 1).

Gráfico 1. *Una imagen del crecimiento de la inversión en I+D en ALC*

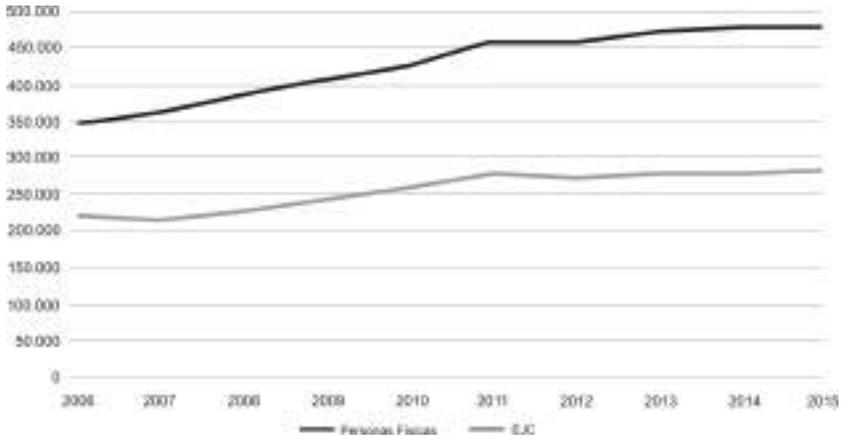
A pesar de su evolución positiva, es necesario no perder la perspectiva, ya que la inversión en I+D de América Latina, como lo muestra el Gráfico 2, apenas pasó del 3% del total mundial en 2005 al 3,4% en 2015.

Gráfico 2. *Participación latinoamericana en la inversión mundial en I+D*

LOS RECURSOS HUMANOS

Si la inversión en I+D registró un crecimiento sostenido, el número de investigadores y becarios aumentó también, aunque menor medida (Gráfico 3). El número de personas dedicadas a estas actividades creció un 38%, pero si se reduce ese número al de dedicaciones exclusivas, o equivalencias a jornada completa, el crecimiento fue solo un 28%, lo que sugiere que se registró un incremento de los investigadores a tiempo parcial.

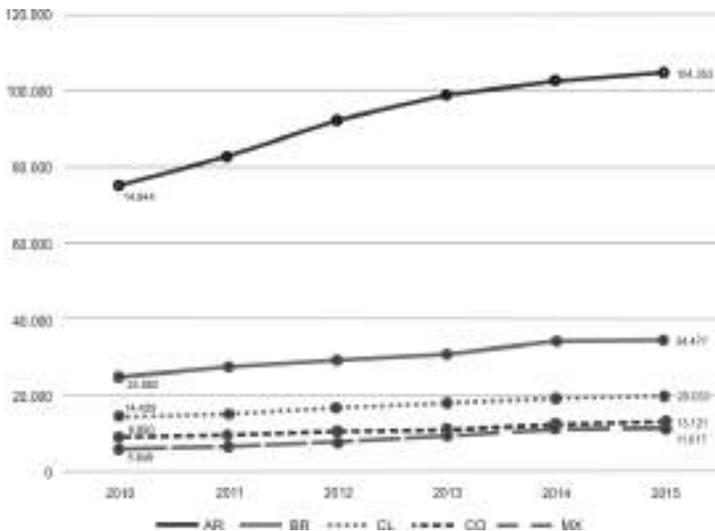
Gráfico 3. Aumento de Investigadores y becarios latinoamericanos



AUTORES DE ARTÍCULOS EN REVISTAS INDEXADAS

El número de autores en revistas científicas se incrementó en la región. Como lo demuestra el Gráfico 4, es destacable el crecimiento de Colombia, que aumentó más de un 98% la cantidad de autores. Le sigue Chile con un 48%, en tanto que Brasil, México y Argentina tuvieron un incremento menor al 40%.

Gráfico 4. Cantidad de autores activos en SCOPUS por país

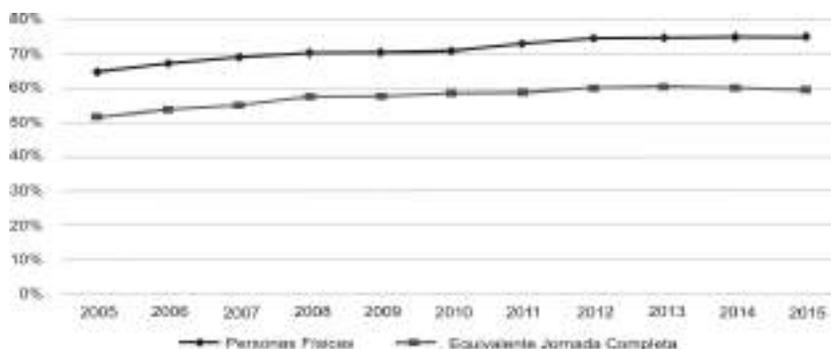


EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES

Desde un punto de vista normativo, se puede afirmar que a las universidades les corresponde desempeñar un papel clave en la tarea de dar impulso a un estilo de desarrollo que favorezca la equidad y sea compatible con el cuidado del ambiente natural. Esto se debe a que la universidad es la única institución capaz de cubrir todas las fases del proceso del conocimiento, desde su creación a su atesoramiento, su transmisión y su difusión social. El modelo ya clásico de docencia, investigación y extensión se refiere exactamente a tal capacidad. Las universidades cuentan, además, con la capacidad de sustentar una mirada crítica frente al optimismo epistemológico propio del positivismo y el optimismo tecnológico muy propio de la etapa actual, la que se atribuye a la tecnología una capacidad casi ilimitada para resolver los problemas de la economía y la sociedad.

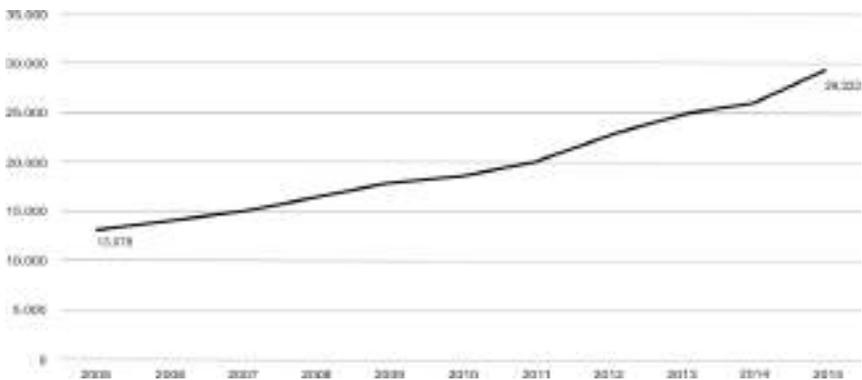
Desde la mirada fáctica, se comprueba que las universidades latinoamericanas son, efectivamente, actores protagónicos en los sistemas nacionales de ciencia y tecnología de sus países, pese a que muchos problemas importantes siguen pendientes. El rasgo positivo se ha acentuado año tras año en las últimas décadas a pesar de que las políticas públicas de ciencia y tecnología tuvieron con frecuencia un sesgo anti universitario. Este proceso merece ser observado por su originalidad, debido a sus aspectos virtuosos, que se expresan en un aumento de la calidad de la producción científica universitaria. También es preciso tomar en cuenta muchos aspectos no bien resueltos, como el de la vinculación con otros actores sociales y la transferencia de los resultados de la investigación para contribuir al fortalecimiento de la innovación en el tejido productivo. En la práctica, más del 75% de los investigadores latinoamericanos se desempeñan en universidades (Gráfico 5). En equivalencia a jornada completa es del 60%, con una leve declinación a partir de 2014.

Gráfico 5. *Investigadores universitarios en total latinoamericano*



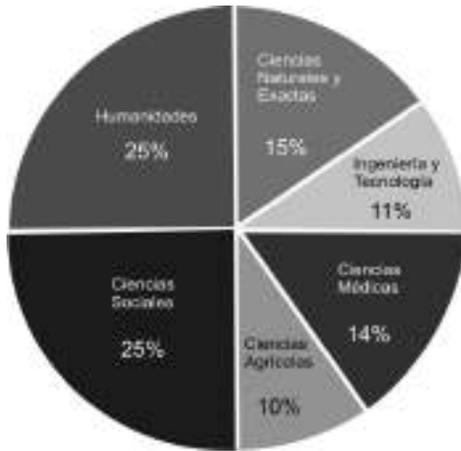
El aumento del número de investigadores guarda relación con la importancia creciente adquirida por el posgrado en las universidades de la región, dado que el doctorado es un requisito académico con el que culmina la formación de los investigadores (sin considerar en este análisis la importancia de la formación posdoctoral). Como consecuencia de ello, la graduación de doctores se duplicó con creces en el período (Gráfico 6), pasando de poco más de trece mil en 2005 a más de veintinueve mil en 2015.

Gráfico 6. *Graduados de doctorado en América Latina*



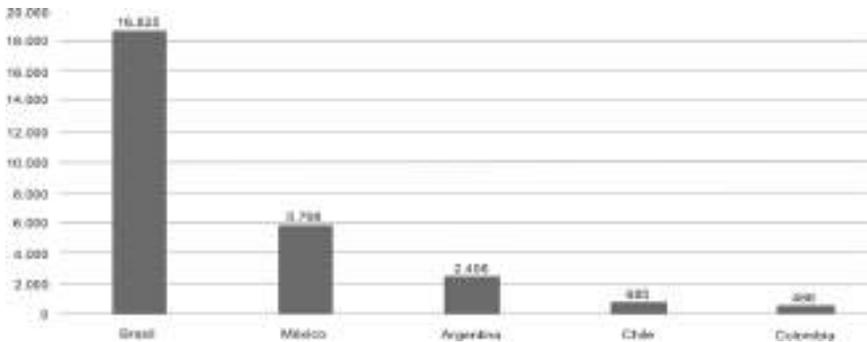
Es interesante observar que, como lo muestra el Gráfico 7, si se agrupara por disciplinas a los graduados de doctorado de 2015, el conjunto se dividiría por mitades. De un lado, los doctores en humanidades y ciencias sociales, con un 25% cada conjunto. La otra mitad se compone de los graduados de ciencias exactas y naturales como primera minoría (15%), seguidos por los de ciencias médicas (14%), los de ingeniería y tecnología (11%) y, finalmente, los de ciencias agrarias. Desde el punto de vista de las políticas de desarrollo científico y tecnológico, un aspecto a tomar en cuenta es que tan solo una cuarta parte de los nuevos doctores correspondan a las áreas de ciencias exactas y naturales, ingeniería y tecnología. También es un dato para examinar el que solo un diez por ciento de los doctores correspondan a ciencias agrícolas.

Gráfico 7. *Graduados de doctorado por disciplina (2015)*



El énfasis puesto en el doctorado ha sido diferente en los distintos países. Desde hace varios años las políticas de formación de recursos humanos han sido muy agresivas en Brasil. El resultado, como lo muestra el Gráfico 8, es que en 2015 el número de nuevos doctores brasileños triplicó el de los mexicanos. Con respecto a Argentina, la cifra fue más de ocho veces mayor. Sin embargo, los 2.400 nuevos doctores argentinos constituyen un resultado muy positivo, ya que el sistema universitario argentino no asignaba especial atención a la formación de doctores. Hace poco más de una década, la cifra anual de graduados de doctorado rondaba los quinientos nuevos doctores.

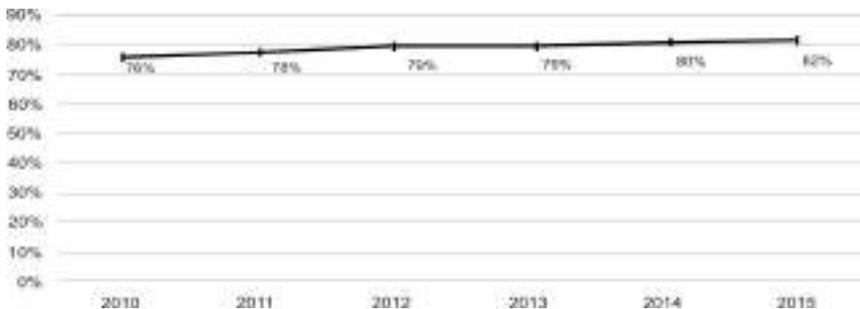
Gráfico 8. *Graduados de doctorado (países seleccionados 2015)*



PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Para una evaluación global de la producción científica de organizaciones y aún de países, una variable de gran importancia es el número de autores que han publicado artículos en revistas registradas en bases internacionales. En SCOPUS, el número de autores de América Latina se incrementó. Se destaca sobre todo el crecimiento de Colombia, que entre 2010 y 2015 prácticamente duplicó (99%) la cantidad de autores de esa nacionalidad. El Gráfico 1 muestra que le sigue Chile con un aumento del 48%. Brasil, México y Argentina (con valores absolutos más altos) tuvieron un porcentaje de crecimiento de aproximadamente el 40%. La mayor parte de esa producción, como lo muestra el Gráfico 9, corresponde a los investigadores universitarios.

Gráfico 9. *Participación de las universidades latinoamericanas en la producción registrada en SCOPUS*



Si se ordena a las universidades latinoamericanas por su producción científica reflejada en la cantidad de artículos científicos cuya autoría pertenece a sus investigadores siguiendo los datos de SCOPUS, entre 2010 y 2015 es notable que entre las veinte instituciones más productivas diez son brasileñas, tres argentinas, tres chilenas, dos mexicanas y dos colombianas. El Gráfico 10 muestra la cantidad de publicaciones científicas de cada una de ellas.

Gráfico 10. *Publicaciones de las principales universidades latinoamericanas (SCOPUS 2010-2015)*

Las principales universidades en cada país de América Latina suelen ajustarse a variados perfiles, tales como responder a la demanda de educación superior, vincularse con el entorno de distintas maneras y, al mismo tiempo, desempeñarse como universidades de investigación. En este último perfil juegan un papel destacado en el sistema científico de sus países. Es llamativo que, tanto en Argentina, como en Brasil, Chile y México, la primera universidad en producción de artículos científicos representa entre el 20% y el 25% de la totalidad de publicaciones de este tipo en el país (Tabla 1).

Tabla 1. *Una curiosa simetría*

	Publicaciones Científicas por Universidad (2010- 2015)	Publicaciones por país (2010-2015)	
U. de Sao Paulo	73.052	363.585	20,1%
UNA de México	27.796	112.424	24,7%
UBA	17.071	70.371	24,3%
U. de Chile	12.637	55.494	22,8%

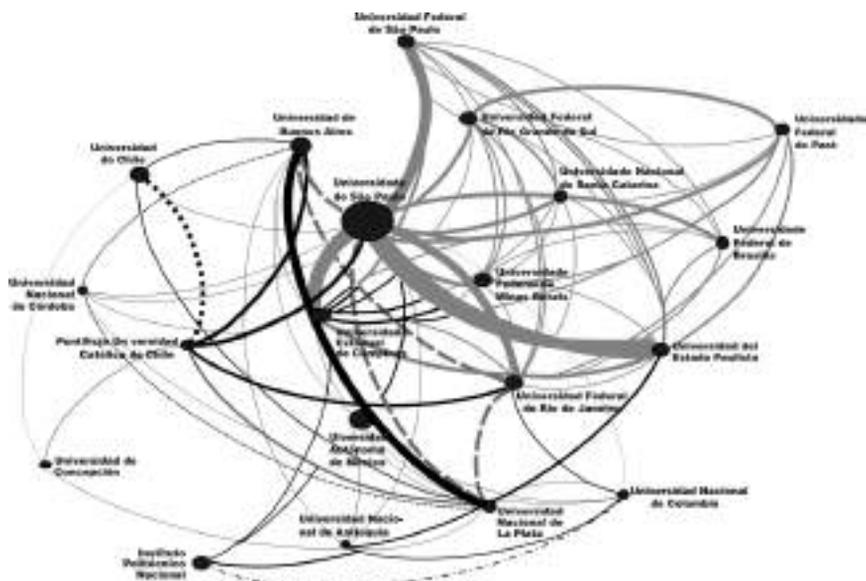
Otra variable de gran importancia para analizar el perfil científico de las universidades es el de su vinculación internacional. Se trata de un dato relevante, en el contexto de un mundo crecientemente interconectado. Es un aspecto

que permite configurar distintos perfiles de universidades, en función de su integración en redes de colaboración, tanto a nivel nacional como internacional.

El análisis de la firma conjunta de artículos científicos (copublicaciones) permite reconstruir tales relaciones. En este informe examinaremos solamente la red de copublicaciones entre las veinte universidades más productivas, que fueran enumeradas en el Gráfico 10. Como se puede ver en el Gráfico 11, la mayoría de las relaciones se establecen entre universidades del mismo país. Los lazos representan la firma conjunta de artículos y el grosor de las líneas está dado por la cantidad de documentos en común. El tamaño de los nodos está dado por la cantidad total de artículos publicados por la institución en ese año.

El resultado observable es que la tasa de cooperación intrarregional es muy baja, aunque es sabido que la cooperación con instituciones extra regionales es muy superior. Así, por ejemplo, las universidades chilenas son las que más colaboración internacional presentan. A continuación, aparecen las universidades argentinas, lideradas por la UNLP, con el 47% de su producción. Las que muestran la tasa más baja de colaboración internacional son las brasileñas. Prácticamente todas ellas tienen menos del 30% de su producción en colaboración internacional.

Gráfico 11. Red de colaboración de universidades (SCOPUS 2015)



El análisis del desarrollo tecnológico mediante la solicitud de patentes ajustadas al Sistema internacional de patentes (PCT de la OMPI) por parte de las

universidades, muestra una debilidad relativa que, en algunos casos, es aguda, en el marco de un bajo nivel de patentamiento internacional por parte de instituciones de América Latina. La Tabla 2 muestra que Brasil y, en menor medida, México, lideran el patentamiento internacional en el período 2007-2015. Son al mismo tiempo los dos países con menor proporción de patentes universitarias sobre el total, lo cual sugiere que el grueso de titulares de patentes pertenece al sector privado (nacional o extranjero).

Tabla 2. *Patentes PCT de titulares de países seleccionados (2007-2015)*

	Total	Universidades	Universidades / Total
ARGENTINA	240	39	16%
BRASIL	4.535	372	8%
CHILE	722	176	24%
COLOMBIA	504	93	18%
MÉXICO	1.876	125	7%

A MODO DE CONCLUSIÓN

El debate sobre el papel de las universidades en el mundo actual está cruzado por una normatividad que contribuye a preservar la identidad institucional en una era de cambios sociales y económicos profundos, si bien a menudo refleja una trama de intereses consolidados, no solamente en el sentido teórico del modelo analítico de ideas, intereses e instituciones, sino en el sentido más pedestre de grupos de intereses y poder que actúan en el seno de cada institución. Tal configuración da lugar a una normatividad que enriquece el debate sobre el papel de la universidad en su relación con las expectativas sociales y con las políticas públicas, entre otros aspectos. En el caso latinoamericano, a pesar de la necesaria respuesta a la demanda masiva de educación superior a la que se ven forzadas las universidades, la investigación es considerada como una misión ineludible; como un imperativo cuya organización y orientación es materia de debates, generalmente ricos y encendidos. Las grandes universidades en cada país deben afrontar una normatividad adicional: la de jugar un papel decisivo en la conformación de la capacidad de investigación del país y en la difusión de una cultura favorable a la investigación científica.

El análisis fáctico ensayado en este texto muestra que en el caso latinoamericano las universidades han logrado convertirse en el núcleo de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología. Muchos cambios institucionales hicieron posible este resultado, que se refleja en el número creciente de artículos publicados en revistas científicas indexadas internacionalmente. El aumento de la graduación de doctores es uno de tales cambios. Sin embargo, hay asignaturas pendientes. Probablemente una de las más significativas es la del escaso número de docentes con dedicación exclusiva en algunos países; particularmente, en Argentina y, en menor medida, en México. Otra debilidad general de la investigación universitaria es su reducido aporte al desarrollo tecnológico de cada país. El indicador que refleja el número de patentes PCT no da cuenta de la totalidad del fenómeno, pero señalan una dirección que debe ser explorada, sobre todo desde una mirada prospectiva que tienda a indagar sobre la contribución futura de las universidades al desarrollo económico y social de América Latina.

Aportes para el debate: Investigación científica y tecnológica para el futuro de América Latina y el Caribe

Alberto Boveris - Profesor Emérito de la UBA y ex Decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA¹

América Latina y el Caribe es una región que comprende cuarenta y seis países y un territorio con una superficie y una población que ocupan aproximadamente el 10% de la Tierra. Se trata de un área muy extensa y heterogénea, pero en investigación y desarrollo presenta un atraso estructural relativo respecto de las áreas y países del planeta más adelantados.

La región incluye tres países líderes, y esto es más una interpretación de lo que aparece en un solo indicador; es una combinación de muchos indicadores, porque ningún indicador puede decir toda la verdad. Sin embargo, muchos indicadores más o menos se aproximan y nos indican que los tres países líderes de la región son Brasil, Argentina y México, que proveen el 85% de la inversión en el sector y desarrollos comparables a los países de la Unión Europea. Normalmente se habla de los científicos de la región que obtuvieron Premio Nobel en Ciencias: Houssay, Leloir y Milstein en Argentina, Benacerraf en Venezuela y Mario Molina en México. Cabe señalar que Houssay y Leloir, de los argentinos, hicieron su carrera y sus descubrimientos en su país de origen, mientras que Milstein, Benacerraf y Molina desarrollaron sus experimentos en Inglaterra o Estados Unidos.

Sin embargo, en medio de este atraso relativo, hay notables emprendimientos científicos y tecnológicos en la región. Por ejemplo, en Brasil está funcionando el Sincotrón de Campinas, que es único en América Latina; en el mundo hay unos cuarenta. Brasil ha construido satélites y un lanzador de satélites, y posee los afamados institutos Oswaldo Cruz y Butantan, y la exitosa fábrica de aviones Embraer. De hecho, vuelan 900 unidades Embraer por todo el mundo, y cada una cuesta 30 millones, salvo para la Argentina, donde cuesta 40 millones.

Argentina es el principal productor de tecnología nuclear y satelital de América Latina y es el único país de la región que produce y exporta satélites. Exporta turbinas aeronáuticas y reactores nucleares producidos por la empresa pública Invap. Se ha distinguido en el clonado y modificación genética de vacunos para obtener hormonas y proteínas activas a partir de la leche.

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el panelista en el marco de las Jornadas.

En Costa Rica, desde 2005 se trabaja en un reactor de fusión, en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. La fusión es lo que pasa en el sol, por lo que intentar reproducir ese proceso es algo increíble. También trabaja en esto el ex astronauta costarricense Chang-Díaz. Hay seis países en el mundo que están estudiando reactores de fusión. Costa Rica está comparativamente muy adelantada, y de acuerdo a lo que dice Internet, le va ganando a los alemanes, porque los alemanes lograron producir un destello de 0.1 segundo, y Costa Rica de 4 segundos.

México es el segundo productor de artículos científicos de la región, es uno de los grandes productores de ciencia, uno de los países con más premios de ciencias de la UNESCO, y cuenta con un sistema satelital propio.

Chile es un observador: mantiene cuatro bases permanentes y ocho temporales en la Antártida, cuenta con una docena de observatorios en el norte del país, entre ellos Paranal, el complejo astronómico óptico más avanzado del planeta, y ALMA, el mayor observatorio de radiación astronómica del mundo. Chile genera el 40% de la observación astronómica del mundo, porque en las alturas del suelo chileno, en Atacama, el cielo es diáfano. Hay mucho emprendimiento internacional asentado en Chile.

Cabe mencionar dos estudios disponibles sobre el desarrollo de la ciencia y la tecnología en la región, basados en informes del Banco Mundial de 1998-99, y 2008-2011, uno elaborado Mario Albornoz, que lo publicó en la Revista Iberoamericana de Ciencia y Tecnología en diciembre del 2001, y el otro por Alejandro Rebossio, un periodista corresponsal de El País en Buenos Aires. La situación que mencionaba de un relativo atraso está perfectamente descrita en el artículo de Mario Albornoz de 1998, y sobre aquello no hay grandes cambios. Brasil está muy adelantado tanto en investigación y desarrollo como en acciones de ciencia y técnica, seguidos por México y Argentina, y después les suceden, más atrasados, todos los otros países latinoamericanos.

La inversión normalmente se mide como un porcentaje del PBI, pero los PBI de un país y otro son muy diferentes. Por ejemplo, la inversión de Estados Unidos es de 18.000 millones, la de Argentina, de 545, la de Brasil, de 1800, y la de México, 1000. Por cada dólar que se gasta en la Argentina, se gastan 230 en los Estados Unidos, 6 en Brasil y 1,5 en México. La escasa población va en contra de nuestra estadística. Tomando números de Rebossio del año 2010, estamos en 1,16% del PBI, mientras que Brasil está un 0,60 o 0,40. Es decir, en este punto estamos un poco mejor que en Brasil.

En cuanto a la producción anual de artículos, lideran los brasileros, le sigue México, y Argentina viene tercero. En ingresos por propiedad intelectual empatamos con México. En exportaciones de alta tecnología México está a la cabeza, pero esto es debido a que de cuatro lavarropas que se usan en los Estados Unidos, uno viene de México, y allí los lavarropas, las heladeras y los electrodomésticos en general están registrados como alta tecnología. Se producen mil millones

de dólares anuales en industria farmacéutica, que es toda privada, no hay ni un laboratorio público que produzca medicamentos, porque si no costarían mucho. Este volumen es igual al de producción de vinos argentinos. El resto de los países tiene cifras en investigación y desarrollo entre pequeños e insignificantes. Otros indicadores que se usan son las patentes: Brasil va a la cabeza, Argentina tercero, México segundo y Chile bastante bien. Las exportaciones de alta tecnología son más o menos un 10% del total para todos, menos para México, que es un 17%, por el fenómeno de los lavarropas.

En estos tres países hay entre 500 o 1000 investigadores y es menor el número de técnicos. En Brasil, Argentina y México la financiación para la investigación viene, en gran medida, del gobierno. En Brasil un poco del financiamiento proviene del sector de las empresas, lo cual es marginal en Argentina y en México. En los tres países las universidades son el sitio donde más investigación hay. El desarrollo de la investigación científica y tecnológica en América Latina es un claroscuro, hay países de todo tipo. Es casi obvio que lo mejor que se puede hacer es buscar la colaboración y la integración regional. Las acciones de colaboración enriquecen al receptor y al dador, y estas acciones se optimizan en las universidades, que son el lugar que tiene mayor efecto multiplicador. La colaboración internacional en el conocimiento es una política científica desde el Renacimiento. Harvey descubrió o empezó a estudiar la circulación de la sangre en Padua, y hay muchos ejemplos de científicos latinoamericanos formados en Estados Unidos y Europa. Como ejemplo contemporáneo, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Friburgo tienen una maestría conjunta. Otros ejemplos contemporáneos son la cooperación de las universidades del Grupo Montevideo y de la UNESCO para implementar concursos de profesores universitarios en Paraguay, las múltiples colaboraciones y visitas dentro del Grupo Sudamericano de Radicales Libres, y las acciones para compartir conocimiento entre estudiantes y desarrollar colaboración sin barrera idiomática (se habla en español), financiando visitas de uno a cinco meses, becas administradas por la universidad, de lo cual fue un antecedente México. Peña Nieto firmó esto, los fondos continúan fluyendo y las universidades solventan viajes a sus estudiantes y profesores para impulsar la investigación conjunta.

En 1968, Jorge Sábato describió el llamado triángulo de Sábato, donde por un lado está el vértice del gobierno, por el otro la infraestructura científica y tecnológica, universidad y centros, y finalmente la estructura productiva, que son las empresas. Marcó las relaciones con dobles flechas para mostrar una interacción profunda entre los vértices, como la que existía en la Royal Society en el siglo XVIII. Es clave entender la importancia de esta profunda interacción. Ubatec S.A. es la versión de la Universidad de Buenos Aires del triángulo de Sábato; en realidad es la versión de Mario Albornoz del triángulo de Sábato, cuyos vértices son la Universidad de Buenos Aires, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

y las organizaciones empresariales productivas. Fue fundada en 1991 por Mario Albornoz. La empresa sigue vigente desde 1991, lo cual ya es un mérito muy grande y Lorenzo Basso, ex viceministro de Agricultura, actual presidente de Ubatec, dice: “la competitividad consiste en la habilidad de un país para crear, producir y distribuir productos y servicios en el mercado internacional, manteniendo recursos y ganancias crecientes”.

Aportes para el debate: Investigación científica y tecnológica para el futuro de América Latina y el Caribe

Javier García Fronti - Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Económicas, UBA

En este evento preparatorio de las CRES 2018 quiero comenzar mi presentación destacando la importancia de la Reforma Universitaria de 1918 y de la gratuidad –establecida en 1949– del sistema universitario argentino de gestión estatal. A continuación, voy a esbozar algunas ideas y propuestas en torno al rol de la universidad en las políticas estatales de investigación científica y tecnológicas, las cuales dialogan y se imbrican con mi práctica como investigador y director del centro de investigaciones CIMBAGE del instituto IADCOM en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

Según nuestro Estatuto,¹ la Universidad de Buenos Aires “...presta particular atención a los problemas argentinos...” y “...no se desentiende de los problemas sociales, políticos e ideológicos, sino que los estudia científicamente.” “Forma investigadores originales, profesionales idóneos y profesores de carrera, socialmente eficaces y dispuestos a servir al país”. De esta manera, nuestro Estatuto nos invita a destacar el rol insoslayable y constructivo de las universidades en el desarrollo socialmente comprometido de la investigación científica y tecnológica en la Argentina. Demanda la excelencia académica con un fuerte compromiso con la sociedad; forma investigadores/as para que produzcan conocimiento socialmente valioso en el sistema académico y en otras organizaciones –tanto nacionales como internacionales, gubernamentales y no gubernamentales–; y promueve la articulación de las organizaciones que producen diferentes conocimientos.

Es fundamental que la universidad pública construya una agenda de investigación propia. Esta debe construirse a partir de un diálogo reflexivo, abierto y contextualizado con variedad de actores (tales como claustros universitarios, agencias estatales, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, empresas, etc.), con el objetivo central de contribuir a prácticas sociales inclusivas. En este respecto, me permito argumentar en contra de una definición de la agenda exclusivamente económica, supeditando la investigación y la innovación

1. Disponible en la página institucional de la Universidad de Buenos Aires en: <http://www.uba.ar/download/institucional/uba/9-32.pdf>.

a la lógica del mercado. En otras palabras, la universidad debe dialogar y articular con actores de la sociedad de forma de entablar un proceso colectivo, colaborativo y crítico, de la definición de los problemas a encarar sustentado en su autonomía.

En el marco de la problemática propuesta por esta mesa, voy a analizar, en particular, la innovación tecnológica que se promueve desde la Universidad como parte de su política científica y tecnológica. Estas innovaciones generan expectativas diversas, dependiendo del actor que las evalúa, co-constituyendo nuevos riesgos sociales y ambientales. Por esta razón, la Universidad tiene el rol intransferible de llevar adelante una política de la ciencia y la tecnología que contemple diversos intereses sociales y anticipe sus riesgos.

Nuestro Estatuto universitario también nos impulsa a estar “...en contacto directo permanente con el pensamiento universal...”. Se nos propone una práctica investigativa que busque permanentemente estudiar nuevas ideas desarrolladas en otras regiones y realizar un análisis crítico contextual que nos permita pensar como nos podría ser útil en nuestro país. Dentro de las diferentes perspectivas vinculadas con la innovación, una que cuenta con amplio acuerdo en nuestra región es la denominada *Innovación inclusiva* (Alzugaray *et al.*, 2013). Desde esta perspectiva se piensa a la innovación como un instrumento para solucionar problemas de desigualdad social y de pobreza, preocupaciones fundamentales para nuestro país.

Otra propuesta internacional que podría ser útil es la conocida como *Investigación e Innovación Responsable (RRI)*; la cual surge en el discurso de la Comunidad Europea en el año 2011, en el marco del Programa *Horizon 2020*. El desafío es entender cómo gobernar la ciencia y la innovación dando cuenta de los escenarios futuros, y del trabajo conjunto de diversos actores sociales. Se persigue alinear, tanto el proceso como sus resultados con los valores, necesidades y expectativas de la sociedad. Se propone la creación de una política impulsada por las necesidades de la sociedad, con enfoques participativos incluyentes.

Según esta perspectiva, para que un proceso de innovación sea responsable debe ser anticipatorio, reflexivo, deliberativo y receptivo. *Anticipatorio*, porque requiere describir y analizar todos los impactos que pueden surgir, ya sean económicos, sociales, o ambientales. *Reflexivo*, porque se debe reflexionar sobre las finalidades, motivaciones e impactos, realizando un análisis sincero sobre lo que se sabe y sobre lo que no (riesgos, áreas de desconocimiento). *Deliberativo*, porque nos impone incluir diversas visiones, propósitos, motivaciones, cuestionamientos, mediante procesos de diálogo, compromisos y debates, de forma de incorporar las perspectivas de todos los agentes involucrados. *Receptivo*, porque debe ser un proceso inclusivo y abierto al aprendizaje. En resumen, se propone una gestión de las innovaciones *con y para* la sociedad (Owen *et al.*, 2012).

En mi opinión esta propuesta europea puede ser útil para el contexto argentino, pero no por medio de una importación de ideas en forma directa. El

problema de importar políticas públicas desde otras regiones a lo largo de la historia latinoamericana, nos han llevado a transferencias acríticas de marcos que han producido mucho daño en nuestras sociedades. Es fundamental primeramente realizar un análisis crítico de la propuesta dentro de su contexto, para luego iniciar un proceso de *traducción contextualizada* que permita visibilizar sugerencias útiles para Argentina. A la luz de lo expuesto, se propone realizar un análisis crítico de RRI como una oportunidad de coconstrucción colectiva de una nueva propuesta dentro de nuestra Universidad. En particular, debe prestarse atención a la articulación de la perspectiva RRI con la realidad argentina, fortaleciendo el vínculo teórico entre la innovación responsable (anticipatorio, reflexivo, deliberativo y receptivo), con la inclusiva. Para fortalecer el vínculo entre la innovación responsable y la innovación inclusiva, se postula un nuevo marco contextualizado para la región que permita formular los ejes de trabajo de una nueva agenda de nuestra Universidad en materia de ciencia e innovación tecnológica.

Para finalizar me permito sugerir algunos lineamientos de una agenda de innovación inclusiva y responsable. En primer lugar, considero que se debe incluir a todos los claustros en un proceso co-construido que impulse a todos los actores a involucrarse en la agenda de investigación de cada facultad. Es importante generar espacios de discusión con alumnos y graduados de forma de articular una interacción constructiva de un discurso compartido con respecto a la política de investigación científica y tecnológica. En segundo lugar, es importante reconocer y articular la diversidad de prácticas investigativas (ciencias sociales, ciencias humanas, ciencias duras y aplicadas) y sus diversas formas de evaluación. Es un proceso interactivo donde, por un lado, se reconocen diferencias en las agendas y en las prácticas en las diferentes disciplinas de la universidad. Por el otro, se trabaja en un proceso que articule los discursos en una agenda compartida como Universidad. En tercer lugar, se debe incluir un análisis de las cadenas de impacto social de las innovaciones tecnológicas que se proponen desde la universidad, llevando la responsabilidad de los actores más allá de los protocolos profesionales. De esta forma se asegura una agenda responsable e inclusiva desde la universidad que anticipe los efectos futuros, los cuales deben ser analizados en un proceso reflexivo y deliberativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alzugaray, S., Mederos, L., & Sutz, J. (2013). "Investigación e innovación para la inclusión social: la trama de la teoría y de la política". *Isegoría* (48), 25-50.
- Owen, R., Macnaghten, P., & Stilgoe, J. (2012). "Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society". *Science and Public Policy*, 39(6), 751-760.

Aportes para el debate: Investigación científica y tecnológica para el futuro de América Latina y el Caribe

Carolina Mera - Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Sociales y Directora del Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA¹

Mi reflexión estará vinculada, desde la perspectiva de las ciencias sociales, alrededor de mi experiencia en la investigación, más específicamente en ciencia y tecnología. Hace muchos años que me desempeño en distintos puestos de gestión académica en la Universidad de Buenos Aires y en instituciones tales como CLACSO y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. También, recuperaré algunas de las líneas que se plantearon en la apertura, principalmente las del Sr. Rector.

Para esto, tomaré algunos de los principios que se plasmaron en la Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en Cartagena de Indias en junio de 2008, primordialmente, la concepción de la educación superior como un bien social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Dado que este tema fue debatido, considero oportuno reflexionar desde ese principio. A partir de esto, se podría inferir que el gran desafío para el debate del próximo año en la Conferencia sobre Educación Superior estaría relacionado a cómo fortalecer y preservar esta máxima ante las nuevas tendencias del mercado que avanzan sobre la educación pública en general y la educación superior en particular.

Desde este principio, y a casi diez años del mismo, propongo presentar una reflexión social acerca de las interacciones entre innovación tecnológica, desarrollo económico y sociedad en perspectiva de las ciencias sociales, que concibe la innovación tecnológica como un complejo producto social y cultural. En tanto tal, tiene aspectos productivos fácilmente cuantificables, otros más sutiles y/o menos medibles que, igualmente, se perciben como imprescindibles para un proceso de desarrollo social y de crecimiento económico. En este sentido, resulta pertinente destacar que las oposiciones binarias entre producción científica e innovación tecnológica, así como entre educación superior y producción científica, no dan cuenta de las realidades de los tiempos actuales y sus formas de producción de conocimiento. La producción científica, la innovación tecnológica y la educación superior son parte del mismo proceso sociocultural contemporáneo, es decir, se

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por la panelista en el marco de las Jornadas.

nutren, se enriquecen, se presionan, se tensan y se recrean nuevamente. Por esta razón, la reflexión sobre la investigación científica y tecnológica no puede ser abordada sino es en relación con la decisión política de los Estados de involucrarse en modelos y estilos de desarrollo general de la sociedad.

Este debate remite a viejas tensiones aún presentes en nuestro continente y en nuestro país, tales como, políticas de industrialización y tecnologización o reprimarización de la economía; políticas de inversión en ramas productivas o desfinanciación de la economía; de protección y promoción de nichos de la industria nacional con mayor y menor valor agregado o apertura de importaciones; promoción de sistemas de educación, ciencia y tecnología autónomos o dependientes de los marcos que establece la regulación económica global, entre otros. En este sentido, según predomine una u otra de estas configuraciones culturales anteriormente mencionadas, podrán desplegarse políticas que promuevan un desarrollo científico que fomente el crecimiento, fortalezca la equidad social y el desarrollo sustentable; o por el contrario, un desarrollo científico que promueva su mercantilización y privatización, reduciendo el apoyo del Estado, para dar ingreso a la lógica del mercado y del comercio, como se debatió en paneles anteriores. La educación superior, concebida como un bien público social, un derecho humano, universal, y un deber del Estado, tiene varios desafíos que deberá enfrentar.

En primer lugar, un desafío interno al campo científico y académico que generará debates y conllevará a la construcción de puntos de consenso acerca de principios y prácticas coherentes con esos principios. La comunidad universitaria y científica debería seguir avanzando en el desarrollo de debates que contengan una orientación humanística, artística y de desarrollo integral sustentable y, a su vez, continuar con la elaboración de políticas de articulación con todo el sistema educativo de ciencia y tecnología en pos de valores, habilidades, destrezas y capacidades para adquirir, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad.

En segundo lugar, otro desafío de la educación superior en esta nueva etapa refiere principalmente a las políticas y tendencias exógenas que imprimen lógicas no deseadas en el campo educativo y científico. Esto refiere a tendencias mundiales que se materializan en las regulaciones de los organismos internacionales, y a ciertas políticas de los Estados nacionales. Esto incluye tanto el debate acerca de la utilidad o no de la producción científica y acerca de la producción a demanda o como parte de los procesos creativos de la práctica científica, como los debates sobre el presupuesto y la inversión pública en ciencia, tecnología e innovación, y la formulación de políticas públicas para estimular una creciente inversión por parte de las empresas. Estos procesos se han realizado en diversas experiencias, por ejemplo, aquella de Corea del Sur, Finlandia, y también en países como España, donde se incentivaron fondos públicos y créditos para investigación, se promovieron sostenidamente la formación e incorporación de investigadores al

sistema científico y universitario, se fomentaron y consolidaron redes nacionales, regionales y globales de circulación y socialización del conocimiento, se estructuraron e incentivaron las carreras científico-tecnológicas, se crearon leyes que garantizaron y pusieron en marcha programas de inversión y se consolidaron comunidades académicas.

En nuestro país se inició una etapa de gran impulso en la década del 2000, cuyo ícono sería la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, que consolidó y promovió las políticas en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la ampliación de la carrera del investigador científico en todo el país, en las cuatro grandes áreas del conocimiento, ampliando la política de derechos de investigadoras y mujeres, y el rejuvenecimiento de la planta de investigadores del organismo. Asimismo, algunas empresas o institutos públicos y privados, como ITec, ARSAT, Invap, INTA, INTI, CONAE, CENEA, trabajaron de manera articulada con las universidades; ya que, en nuestro país, la investigación está primordialmente vinculada a las universidades públicas. En esta misma línea y con perspectiva de futuro, nos proponemos continuar, mejorar y fortalecer las políticas de Estado existentes en materia de ciencia, tecnología y educación superior. Considero que se realizó un gran esfuerzo para desplegar y financiar el fortalecimiento y jerarquización de la base científico-tecnológica, que influyó en las agencias de ciencia y técnica, universidades y gestión pública. Así como lo han demostrado otros países del mundo, este desarrollo sólo puede ser tal en la medida en que cuenta con un Estado promotor, a través de su poder de inversión y de la articulación entre políticas de industrialización e innovación productiva. En nuestros países, no hay transferencia tecnológica viable sin un Estado emprendedor que la impulse, la promueva, la financie y la proteja. Al mismo tiempo, se requiere de la formación de conocimiento y capacidades profesionales específicas que solo pueden realizarse en una síntesis entre universidades, Estados y actores de la sociedad civil para que la articulación de la producción científica y tecnológica y el mundo productivo no se convierta en pura mercantilización y no abandone su misión fundamental que es la de contribuir a la solución de los problemas y las necesidades sociales.

Como se advierte en la declaración de la CRES de 2008, la instrumentalización de la educación superior, así como la ciencia y la tecnología, dirigidas sólo hacia un fin comercial, relega el rol que las universidades y los sistemas científicos tienen en la creación de una cultura ciudadana integral en los procesos de democratización política del conocimiento, en la producción de ciencia básica, en la preservación de la diversidad y pluralidad de voces, en la valorización de otros saberes, en la formación de capacidades críticas, y en la reflexión sobre nuestras propias condiciones de vida. El impacto social y el aporte de las innovaciones científicas y tecnológicas en las distintas esferas de la vida social, económica, política y cultural no pueden ser medidos sólo en términos de mercado y variables de

medición bibliométricas, sino que se requiere de la capacidad de captar las sutilezas que hacen a la riqueza constitutiva de lo social. Se impone una dinamización creativa e innovadora en nuestras propias categorías conceptuales para pensar el desarrollo, la ciencia y tecnología y el sistema de educación superior. Hay falsas antinomias que nos achican el horizonte de posibilidades de pensamiento, por ejemplo, investigación básica y/o aplicada, producción científica y/o producción tecnológica, financiamiento público y/o financiamiento privado, producción crítica y/o producción positiva, calidad y eficiencia y/o desniveles o inutilidad, instrumentos de medición y evaluación y/o anarquía de los campos. Estos son algunos de los binomios que responden a viejos y anquilosados paradigmas de pensamiento. El mundo actual nos invita a traspasarlos creativamente inter y trans disciplinariamente con miradas a mediano y largo plazo, con una idea del espacio en escalas desde lo local a lo global, para desde allí pensar soluciones a los problemas que nos aquejan como sociedad nacional y humana. En este sentido, se identifican algunos términos usuales en los ámbitos de la gestión científica y académica como por ejemplo innovación tecnológica, competitividad, calidad y eficiencia, excelencia, medición de impacto, entre otros, que dan cuenta de ciertas limitaciones que tenemos para pensar los procesos, las relaciones, y no las categorías cosificadas que están en constante transformación. En este aspecto, las ciencias sociales tienen mucho que aportar desde la flexibilidad y autorreflexibilidad propia de la comunidad universitaria y científica, así también, desde la posibilidad de promover un debate epistemológico para la construcción de herramientas que renueven y planteen alternativas a los clásicos diseños, monitoreos, evaluaciones y rediseños de las políticas en el área.

Sólo una mirada integral entre ciencia, tecnologías, sociedad, valores y cultura puede contribuir a trascender los discursos cuantitativos, binarios, métricos, de extrema pobreza conceptual y contextual. Por lo que, es necesario fortalecer la reflexión sobre la ciencia y la tecnología en la universidad. De este modo, los ámbitos de gestión estatal, en los sindicatos, en los movimientos sociales y en la sociedad civil en general, las universidades y las agencias del sistema científico y tecnológico en general, deben trabajar conjuntamente para fortalecer la extensión, la transferencia, pero también la divulgación científica y la circulación del conocimiento de forma libre y gratuita. Esta es otra forma de luchar contra la tan mencionada mercantilización y privatización del conocimiento, como también, la forma de garantizar la participación pública, de fortalecer la valoración que la opinión pública y la sociedad tienen sobre la ciencia y la educación superior, dado que la ciencia y la tecnología son bienes públicos y sociales. Si bien la aceptación social de las innovaciones científicas y tecnológicas se vincula a sus impactos directos y beneficios, para los universitarios y científicos va más allá de eso. Se entiende que la investigación, la ciencia y la tecnología son la posibilidad de garantizar una mejora sostenida de la calidad de vida. En este contexto, resulta pertinente

volver a mencionar las experiencias como aquella de Corea del Sur, que pasó de tener en la década del '50 un PBI comparable al de Haití a ser, en la actualidad, la onceava economía del mundo. Los investigadores y científicos, por la especificidad de nuestra propia práctica, somos actores comprometidos con los procesos de nuestro tiempo. Por este motivo, debemos exigirnos la tarea de sensibilizar e informar en ciencia y tecnología al conjunto de nuestra sociedad. Considero que la participación de las comunidades científicas es estratégica, sin embargo, requiere de las capacidades, experiencias y conocimientos de las universidades y sus equipos para hacer una sinergia entre innovación, crecimiento económico y justicia social. Debemos mantener en constante actualización, como comunidad académica y para toda la sociedad, el debate profundo en torno a la democracia, a la justicia social, a la igualdad, al desarrollo de un país inclusivo, para lo cual el rol de las universidades y el sistema de ciencia y técnica es fundamental. Solo así daremos continuidad a las reformas que iniciamos en la década del '18, que estamos aquí homenajeando. Es decir, una universidad pública, democrática, laica, plural, gratuita, masiva, creativa e innovadora.

Reflexiones desde la experiencia sobre el rol de la educación superior en el desarrollo de la investigación científica y tecnológica y la innovación en América Latina y el Caribe.

Silvina Ponce Dawson - Profesora Asociada de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA. Departamento de Física, FCEN-UBA e IFIBA, UBA-CONICET

El centenario de la Reforma Universitaria y la próxima Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018 nos interpelan a re-pensar el rol de las Universidades en los países de América Latina y el Caribe y a discutir el papel de la investigación científica y tecnológica dentro de ellas. Voy a hablar desde mi experiencia personal como mujer física, experiencia que me llevó no solo a investigar y formar recursos humanos en la universidad pública, sino también a ocupar tareas de gestión y evaluación y a involucrarme en actividades múltiples para disminuir la brecha de género en ciencia e incentivar vocaciones en el área de las ciencias exactas y naturales. No esperen un artículo erudito ni exhaustivo, sino un relato de mis vivencias, opiniones y expectativas.

Quiero en primer lugar reivindicar a las instituciones de educación superior por su rol fundamental para el desarrollo de la investigación científico-tecnológica y la innovación tanto en nuestra región como en el resto del mundo. Son fundamentales no solo porque es en ellas donde se forman los futuros investigadores y tecnólogos sino también porque conforman el espacio donde se puede pensar con la mayor libertad, elaborar los proyectos más disruptivos, llevar adelante las investigaciones más abiertas. Brindan, por otro lado, el marco ideal para que confluyan disciplinas múltiples con el propósito de estudiar y resolver problemas complejos. Uno de los aspectos más relevantes para nuestra región es la tradición existente en muchos países de instituciones de educación superior de gestión pública, democráticas y de gran calidad. Es este tipo de instituciones el que podrá contribuir para avanzar hacia el alcance de varios de los objetivos para el desarrollo sostenible de la UNESCO, entre ellos, el de la educación de calidad y el de la disminución de la desigualdad. En tal sentido me identifiqué con una visión de la educación que la considera un derecho humano fundamental básico para garantizar otros derechos.

La idea de que las instituciones de educación superior constituyen el ámbito natural donde se forman investigadores, tecnólogos e innovadores está siendo

cuestionada últimamente, en particular, en los medios de comunicación masivos. Un artículo publicado en el diario La Nación en 2014¹ se preguntaba si estábamos en una era “post-universitaria” y listaba una serie de espacios alternativos de creación y difusión de ideas de avanzada, como las charlas TED² o la Singularity University,³ donde se reunían a las “mentes más originales”. Me preocupa una visión en la que la “innovación” viene de una idea brillante, de una inspiración individual casi mágica como si eso pudiera suceder sin que hubiera un esfuerzo previo, una formación intensa. Las ideas innovadoras surgen inesperadamente, pero eso no significa que no haya habido un esfuerzo previo. El entrenamiento formal es importante para avanzar en el conocimiento del mundo que nos rodea y en la elaboración de propuestas para su transformación. Todos estamos fascinados por la hiperconectividad que es posible gracias a la existencia de Internet primero y de la “Web” después. Ambos fueron desarrollos que surgieron en el marco de proyectos con financiación importante que no se propusieron como objetivos los usos que se le da ahora a la red. Internet nació a partir de un proyecto de la Agencia de Proyectos Avanzados de EEUU (ex ARPA), agencia creada en 1958 por Eisenhower después de que la URSS pusiera en órbita a la sonda Sputnik. La motivación que dio lugar al desarrollo de Internet fue contar con un método que permitiera conectar entre sí las computadoras de los investigadores de instituciones diversas con proyectos financiados por ARPA. Contribuir al intercambio ágil de información entre los miles de investigadores trabajando en proyectos colaborativos de física básica del Centro Europeo de Investigaciones Nucleares (CERN)⁴ fue lo que motivó a Tim Berners-Lee, computador científico graduado en la Universidad de Oxford, a desarrollar el lenguaje que dio origen a la World-Wide-Web. Berners-Lee decidió que para que el uso de esta nueva herramienta alcanzara su máximo potencial debía ser utilizable sin necesidad de pago. Esto dio lugar a las ideas clave que rigen el funcionamiento de la WWW: descentralización, universalidad, no discriminación, diseño de abajo a arriba, consenso. Estas ideas están directamente relacionadas con las de datos y acceso abiertos, aspectos muy importantes que afectan directamente el desarrollo de la investigación en nuestra región ya que en ella los fondos con que se cuenta para hacer investigación científica son mucho menores que en países más desarrollados y eso limita el acceso a fuentes de información pagas. La forma en que se implementó el uso de la web debe inspirar a las instituciones de educación superior de nuestra región para encarar proyectos colaborativos con el mismo espíritu.

1. SAN MARTÍN, R., “¿La era post-universitaria? Por dónde circulan hoy las ideas más innovadoras”, La Nación, 5 de octubre de 2014.

2. <https://www.ted.com>.

3. <https://su.org/>.

4. <https://home.cern/>.

Un tema en el que las Instituciones de Educación Superior de la región pueden unir esfuerzos es el relacionado al acceso a las publicaciones científicas. Mostrar los resultados de la investigación mediante la publicación en revistas de circulación internacional con revisión de pares es un componente fundamental de la actividad científica. En ese aspecto los investigadores contribuimos no solo con nuestros trabajos de investigación, sino que cumplimos también el rol de pares revisores. En la mayoría de los casos ninguna de estas tareas es retribuida económicamente por parte de las editoriales que publican las revistas. Al contrario, en muchos casos no solo es necesario pagar para publicar, sino que también hay que pagar una suscripción para tener acceso a los trabajos aparecidos en la revista. Tanto los investigadores individuales como las instituciones donde se hace investigación están atrapados en una dinámica donde suelen llevar la de perder frente a pocas mega-editoriales que dominan porciones crecientes del mercado. La multiplicación de títulos publicados por estas editoriales y el número creciente de trabajos contenidos en cada revista hace que para estar al tanto de los descubrimientos más recientes las instituciones deban invertir una enorme cantidad de dinero en suscripciones. Los últimos diez años han visto el nacimiento de revistas de acceso abierto donde el costo es asumido por los autores quienes deben pagar para publicar artículos que serán de acceso abierto para todos. Estos costos suelen ser muy elevados también. Uno esperaría que la generalización del uso de publicaciones on-line y el hecho de que las revistas se sostienen en el trabajo creador y revisor de la comunidad científica redujeran el monto de dinero necesario para acceder a la información publicada. El costo de las suscripciones, sin embargo, ha venido aumentando sistemáticamente. La evaluación permanente a la que estamos sometidos los investigadores, la que suele analizar, entre otras cosas, las revistas donde las investigaciones son publicadas o el número de citas que reciben los trabajos publicados por parte de otros autores, ha llevado a una sobrevaloración de las bases de datos que cuantifican y clasifican la calidad de las revistas y de las publicaciones individuales midiendo el impacto que tienen en el resto de la comunidad. El acceso a dichas bases de datos no es gratuito. En muchos casos son las mismas editoriales de revistas las que generan estas bases. El ejemplo prototípico es Elsevier, quien publica la mayoría de las revistas científicas europeas y es dueña de las bases Scopus y Scimago. Es decir, la misma empresa produce las revistas y las califica. Las instituciones entran en un círculo que insume una enorme cantidad de dinero y del cual es muy difícil salir. El problema se ha vuelto muy acuciante incluso para países con importantes niveles de inversión en ciencia. A lo largo de los últimos dos años, 150 instituciones alemanas han hecho un frente unido para forzar un cambio en el modo en que se mane-

jan las grandes editoriales.⁵ Una de las consecuencias fue la renuncia de cinco científicos alemanes reconocidos a los comités editoriales de revistas publicadas por Elsevier.⁶ Desde una posición de poder, los Institutos Nacionales de Salud de los Estados Unidos (NIH) lograron un acuerdo con la mayoría de las editoriales científicas para que todos los trabajos que surjan de investigaciones financiadas por NIH estén disponibles en un repositorio abierto a más tardar doce meses después de la aparición del trabajo en la revista.⁷ En 2010 el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación estableció el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD) con el propósito de “conformar una red interoperable de repositorios digitales en ciencia y tecnología”.⁸ Impulsó también una ley que fue aprobada por unanimidad en 2013 en el Senado de la Nación estableciendo la obligatoriedad para las instituciones del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología que reciben financiamiento del Estado Nacional de crear repositorios digitales institucionales de acceso abierto y gratuito conteniendo la producción científico-tecnológica nacional y los datos de investigación primarios para el uso de otros investigadores. Si bien se ha avanzado y tanto la UBA como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) tienen repositorios digitales, la cantidad de trabajos aparecidos en revistas científicas de circulación internacional disponibles en los mismos es aún limitada. La plataforma virtual “CONICET Digital”, por ejemplo, se nutre del material autoarchivado por los investigadores a través del Sistema Integral de Gestión y Evaluación (SIGEVA) y es luego “curado” por especialistas. El auto-archivo, sin embargo, no es obligatorio, ya que el investigador puede optar por no incluir una copia de su trabajo completo. Estas experiencias que se han venido dando a nivel nacional deberían articularse a nivel regional, no solo para intercambiar información sobre la producción científica generada en nuestros países sino para generar una política de negociación común con las editoriales de revistas y las empresas de bases de datos que permita abaratar costos y acceder a la mayor cantidad posible de información publicada. En este sentido es de interés recordar la experiencia que se dio en 2002 en el marco del programa de posgrados asociados entre la Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de Brasil y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de Argentina cuando los investigadores de nuestro país tuvimos acceso a las revistas científicas de las cuales Brasil tenía suscripciones gestionadas a través de CAPES.

5. VOGEL, G. & KUPFERSCHMIDT, K., “A bold open-access push in Germany could change the future of academic publishing”, *Science*, doi:10.1126/science.aap7562, 23 de agosto de 2017.

6. VOGEL, G. “German researchers resign from Elsevier journals in push for nationwide open access”, *Science*, doi:10.1126/science.aar2142, 13 de octubre de 2017.

7. <https://publicaccess.nih.gov/index.htm>.

8. BONGIOVANI, P. C. y NAKANO, S. “El Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD). La experiencia de articulación y coordinación institucional de los repositorios digitales en ciencia y tecnología”, *Revista de ciencia, educación, innovación y cultura apoyada por redes de tecnología avanzada*, Vol 1 Número 2 (2011).

La articulación de programas de posgrados es otra área donde la colaboración regional debería seguir avanzando. Si bien existen redes entre universidades, como la de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe de la cual la UBA forma parte, y en el marco de las cuales existen programas de movilidad, las posibilidades de circulación de estudiantes y docentes, incluyendo el reconocimiento de materias y del trabajo realizado en otras instituciones, podría profundizarse. En tal sentido es bueno recordar las motivaciones del Programa de Posgrados Asociados auspiciado por la CAPES de Brasil y la SPU de Argentina que mencioné anteriormente y que aparentemente se ha discontinuado. El mismo estaba no solo destinado al intercambio académico de estudiantes y docentes entre Instituciones de Enseñanza Superior de ambos países, sino que procuró también el reconocimiento mutuo de créditos obtenidos en las instituciones participantes del Programa a través de la coorientación de tesis y la codiplomatura, e incentivó el intercambio de experiencias de integración de la enseñanza entre los dos países. Este tipo de colaboraciones debería profundizarse también a nivel nacional. En este sentido las universidades grandes como la UBA tienen la responsabilidad de ayudar al crecimiento y a la mejora de la calidad de los programas de investigación y posgrado de las universidades más pequeñas. La UBA, en particular, puede cumplir un rol fundamental dentro del AMBA, manteniendo vínculos estrechos con las universidades del conurbano más jóvenes adonde nuestros docentes y graduados pueden insertarse o hacer aportes de relevancia. El espacio virtual ha aumentado las posibilidades de colaboración no solo entre Instituciones de Educación Superior sino también entre estas y escuelas de otros niveles. La medición simultánea de variables en distintos lugares del mundo por parte de actores diversos del sistema educativo para luego compartir los datos e interpretarlos provee un mecanismo relativamente sencillo de articulación entre niveles que contribuye a mejorar la enseñanza de la ciencia y a incentivar nuevas vocaciones en el área. Un ejemplo muy interesante, en el que estoy involucrada, es la medición colaborativa del radio de la Tierra usando el método de Eratóstenes, proyecto que coordina el Departamento de Física de la FCEN-UBA y del que participan anualmente más de 10000 estudiantes de escuelas secundarias de varios países distintos.⁹ La robotización de algunas tareas, por otro lado, está permitiendo la participación remota en experimentos colaborativos operando equipos a distancia. Un ejemplo de esta colaboración lo constituye el reciente acuerdo entre el Departamento de Física de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA y la Universidad Nacional Jauretche para la realización a distancia de experimentos de física manejando equipos de modo remoto. Estas estrategias pueden profundizarse y expandirse permitiendo la cooperación a nivel regional.

9. https://df.uba.ar/es/?option=com_content&view=article&id=6463&Itemid=251.

El trabajo científico es esencialmente colaborativo. El intercambio abierto y el establecimiento de redes de cooperación con apoyo efectivo a través de fondos suficientes tienen que ser una componente fundamental de los proyectos de investigación científica en las Instituciones de Educación Superior de la región. Además de la coordinación entre distintos programas de posgrado que ya mencioné, es importante sostener y, eventualmente, aumentar los fondos destinados a financiar becas u otras actividades que hacen a la formación de recursos humanos. Dentro de estas tareas son de destacar el programa de Becas Latinoamericanas de CONICET y el Centro Latinoamericano de Formación Interdisciplinario (CELFI) del MINCYT, iniciativas nacidas hace unos años en el seno de instituciones complementarias a las de las universidades de Argentina. La colaboración en red, sin embargo, no debe limitarse a la formación de estudiantes, sino que debe servir también para llevar adelante proyectos de investigación. Dentro de la física, por ejemplo, existen algunos ejemplos paradigmáticos, algunos de los cuales se expanden más allá de la región, como el del Observatorio Pierre Auger¹⁰ ubicado en Malargüe, Mendoza. Este proyecto no solo dio lugar a publicaciones de alto impacto dentro del área de la física de astropartículas¹¹ sino que ha permitido incorporar tecnologías avanzadas como las necesarias para el desarrollo de nuevos detectores y ha contribuido a generar ámbitos modernos para la divulgación científica como el Planetario de Malargüe. Otro proyecto de gran envergadura nacido en Brasil y del que participa, en parte, la Argentina es el de la construcción de una nueva fuente de luz sincrotrón llamada Sirius¹² dentro del Laboratorio Nacional de Luz Sincrotrón de Campinas. Estos haces de luz de gran intensidad pueden usarse para estudiar materiales de todo tipo. Se espera que la instalación de Sirius abra nuevas perspectivas de investigación en nanotecnología, biotecnología, física y ciencias ambientales entre muchas otras y que la Argentina pueda utilizar esta facilidad. Tanto Sirius como Auger como los otros observatorios instalados en Sudamérica no podrían existir fuera de un marco de cooperación internacional debido a la alta inversión que requieren. Sirius es un ejemplo de equipo de uso compartido al estilo de los que impulsa el MinCYT a través de sus distintos Sistemas Nacionales.¹³ Podría pensarse entonces en Sistemas Regionales equivalentes a estos para instalar grandes equipamientos de cómputo o experimentales de uso compartido. Para el desarrollo y mantenimiento de este tipo de equipos podrían converger instituciones de diversas como el CONICET o el CNPq además de las universidades.

Los proyectos colaborativos para la investigación dentro de la región no deberían limitarse a la inversión conjunta en grandes equipos de uso compartido.

10. <https://www.auger.org/>

11. ver e.g., The Pierre Auger Collaboration. *Science* 357, 1266–1270 (2017).

12. VIANO, L., “En 2019 Brasil encenderá una estrella para conocer la intimidad de la materia”, *Scientific American* (en español) (2015).

13. <http://sistemasnacionales.mincyt.gob.ar/>.

Las instituciones de educación superior deberían promover la colaboración de los grupos de investigación que trabajan en su seno con los de grupos de otras universidades de la región. En este sentido existen antecedentes muy importantes en el área del clima, pero hay muchos otros grandes temas que podrían abordarse de forma conjunta. Un breve listado incluye temas de biodiversidad, uso del suelo, clima, energías renovables, medicamentos, proyectos de ciencia básica y de popularización de la ciencia, entre muchos otros. Y así como se pueden encarar proyectos de investigación colaborativos también se podrían abordar estrategias comunes para la transferencia tecnológica, tema sobre el que no me extenderé acá.

Quiero cerrar este texto que comenzó concentrándose en el *cómo* y pasó luego a comentar brevemente el *qué*, para volver al *cómo* y abordar un tema muy relevante: la situación de género en ciencia. Si bien la fracción de mujeres en carreras de ciencia y matemática en Latinoamérica es mayor que en países de otras regiones, sigue existiendo una brecha de género en nuestras instituciones que se manifiesta en la poca visibilidad del trabajo de las mujeres científicas y en su consecuente sub-valoración. Así las mujeres avanzan más lentamente en sus carreras profesionales y las tareas que se les asignan suelen ser las menos consideradas al momento de decidir promociones. La valoración de los aportes de las mujeres, por otro lado, está sujeta a sesgos inconscientes que hacen que, frente a antecedentes similares, las contribuciones de las mujeres sean percibidas como si fueran menos relevantes que las de los hombres.¹⁴ Todos estos aspectos influyen para que la proporción de mujeres descienda en la medida que se asciende en la carrera académica. En el área de Física de la Carrera del Investigador Científico de CONICET, por ejemplo, el porcentaje de mujeres en la categoría más baja (Investigador Asistente) es del 35% y de solo el 4% en la categoría más alta (Investigador Superior).¹⁵ Las distintas formas de violencia afectan diferencialmente a las mujeres en todos los ámbitos y, en particular, en el seno de las Instituciones de Educación Superior. En este sentido es importante el “Programa de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género u orientación sexual” aprobado por la UBA. Sin embargo, para poder avanzar es indispensable concientizar a la comunidad universitaria y entrenar adecuadamente a quienes se encargan de manejar las denuncias y decidir procedimientos. Todo esto requiere un cambio cultural que llevará tiempo. Para lograr más rápidamente una modificación del clima dentro de nuestras instituciones que ayude a mejorar el ambiente para hombres y mujeres podemos analizar y adaptar a nuestra realidad algunas de las estrategias implementadas en otros países. A partir de mi tarea dentro del Grupo de Trabajo de Mujeres Físicas de la Unión Internacional de Física Pura y Aplicada (IUPAP,

14. MOSS-RACUSIN, C. A. *et al.* Proc Natl Acad Sci, 109(41): 16474–16479 (2012).

15. AMADOR, A. *et al.*, “Women in Science in Argentina: Institutional changes and persistence of stereotypes”, AIP Conference Proceedings, en prensa (2017).

wgwip.df.uba.ar) tomé contacto con físicas de todo el mundo y conocí muchas iniciativas. Este grupo, en particular, organiza una vez cada tres conferencias internacionales que incluyen sesiones de discusión y talleres de entrenamiento de jóvenes investigadoras. Inspiradas en estos antecedentes y usando la red de contactos armada a partir de las conferencias de mujeres físicas, con otras colegas de Latinoamérica organizamos el Primer Taller de Habilidades Profesionales para Jóvenes científicas.¹⁶ El mismo tuvo lugar en Puebla, México, en 2014 y estuvo destinado a jóvenes latinoamericanas estudiantes de doctorado o en la etapa inicial de su vida científica en las áreas de matemática, física e ingenierías. Surgió entonces la intención de llevarlo a cabo en forma periódica, rotando por distintos países de Latinoamérica y extendiéndolo a más disciplinas. En 2015 hubo un nuevo taller en México más limitado al ámbito nacional mexicano. En 2016 se hizo el segundo Taller de alcance regional en Buenos Aires y en 2017 el tercero en Bogotá. De estos talleres participaron investigadores y estudiantes, hombres y mujeres, de todas las disciplinas de las ciencias exactas y naturales y, en el caso de Colombia, de ingeniería. Los talleres tienen el objetivo de contribuir a una mayor participación de las mujeres en la ciencia, potenciando sus capacidades; proporcionar a los jóvenes científicos latinoamericanos y estudiantes de ciencia herramientas útiles para un desempeño exitoso en sus carreras; brindar la oportunidad de diálogo con investigadoras consolidadas para aprender de su experiencia de trabajo en el ambiente científico y con investigadores de las ciencias sociales que estudian temas de ciencia y género y fomentar colaboraciones en la región latinoamericana, particularmente, multidisciplinarias. Fue en base a este espíritu de diálogo transdisciplinario que surgió en México la red Mexciteg,¹⁷ iniciativa que podría replicarse en otros países de la región. Los talleres que organizamos son muy participativos y en ellos se fomenta la interacción entre los asistentes, cruzando disciplinas y generaciones. Esto se logra mediante una agenda que combina charlas, mesas redondas, talleres de formación profesional, sesiones de discusión y de pósters científicos y una actividad de cierre de evaluación y elaboración de propuestas. Uno de los objetivos es que los participantes vuelvan a sus países llevando ideas de cambio que puedan proponer en sus propias instituciones. Sería muy positivo que este tipo de actividades fuera parte de la currícula de las carreras de posgrado. Las Instituciones de Educación Superior de la región podrían dar pasos para avanzar en este sentido e incorporar una agenda regional que ayude a disminuir la brecha de género en ciencia. Con el objetivo de analizar esta brecha y proponer medidas para achicarla, miembros del grupo de trabajo de mujeres físicas de la IUPAP junto con representantes de varias otras uniones científicas internacionales y con el liderazgo de la Unión

16. AVILA, A. *et al* "The first Latin American workshop on professional skills for young female scientists", in AIP Conference Proceedings 1697, 120001 (2015).

17. redmexciteg.org.

Internacional de Matemática estamos llevando adelante el proyecto titulado “Global Approach to the Gender Gap in Mathematical, Computing and Natural Sciences: How to Measure It, How to Reduce It?”.¹⁸ El mismo recibió uno de los tres subsidios otorgados por el Consejo Internacional de Ciencia (ICSU) en 2016 e involucra tres tareas principales: *i*) realizar una encuesta a nivel internacional sobre la situación de las y los científicos; *ii*) analizar los patrones de publicación en revistas científicas de hombres y mujeres; *iii*) recopilar y difundir listas de buenas prácticas implementadas en distintos lugares del mundo. Entre los objetivos se encuentran los de generar datos “duros” a escala global y hacer aportes a la implementación de políticas. Para poder contar con una perspectiva regional organizamos talleres en tres regiones: la de Asia-Pacífico, en África y en Latinoamérica, este último, en Bogotá.¹⁹ Como parte de la tarea recopilamos información sobre muchísimas iniciativas a nivel regional y mundial para mejorar el ambiente de trabajo y contribuir al avance profesional y al aumento del número de las mujeres en ciencias e ingeniería. Entre los abordajes que podrían eventualmente adaptarse al ámbito regional quiero destacar el Proyecto Juno²⁰ del Instituto de Física del Reino Unido (IOP), destinado a los Departamentos de Física de ese país, y un sistema similar, llamado Athena Swan,²¹ que abarca otras disciplinas. Los dos son esquemas que premian a las instituciones otorgándoles una certificación en la medida en que hayan introducido cambios y hecho avances para disminuir la inequidad de género en su seno. Tanto Juno como Athena Swan establecen objetivos, las instituciones discuten e implementan cambios para alcanzarlos y hacen una presentación al sistema elegido para recibir la certificación. En ambos esquemas existen distintos niveles de certificación. Algunas líneas de financiación de la Unión Europea requieren actualmente que la institución tenga alguna certificación en relación a la equidad de género. Otro abordaje para inducir cambios institucionales que también podría adaptarse en nuestra región es el Programa Advance²² de la Fundación Nacional de Ciencias (NSF) de los Estados Unidos. Se trata de una línea de financiación que otorga subsidios a instituciones para aumentar la participación y contribuir al avance de las mujeres en carreras de ciencias, tecnología, ingeniería y matemática (STEM). Existen tres tipos de proyectos financiables: para diseñar e implementar nuevas políticas (varias de las cuales han sido recopiladas en un sitio web),²³ para adaptar a la institución propia políticas implementadas en otras y para colaborar entre instituciones. Sería excelente que las Instituciones de Educación Superior de América

18. <https://icsugendergapinscience.org/>.

19. <https://wp.df.uba.ar/ggapsla/>.

20. <http://www.iop.org/policy/diversity/initiatives/juno/index.html>.

21. <https://www.ecu.ac.uk/equality-charters/athena-swan/>.

22. <https://www.nsf.gov/ehp/Materials/ADVANCEBrochure.pdf>.

23. www.strategictoolkit.org.

Latina y el Caribe coordinaran una estrategia común para disminuir la inequidad de género en ciencia. Debemos aprovechar las ventajas relativas de nuestra región para tomar medidas pioneras en este sentido. La incorporación y el avance de más mujeres no solo contribuiría a aumentar la diversidad del sistema, con las ventajas que eso implica, sino que permitiría también relacionarse de otro modo con la sociedad que sostiene a nuestras instituciones. Gran parte de los esfuerzos para reducir la brecha de género se centran en cambiar estereotipos, tanto dentro de la comunidad científica y académica como de la población en general. Eso requiere cambios en la comunicación y popularización de la ciencia que se podrían abordar coordinadamente dentro de la región intentando revertir también la sub-representación en nuestras universidades de otros grupos.

La próxima Conferencia Regional de Educación Superior brinda una oportunidad única para discutir políticas que ayuden a modificar el ambiente de nuestras instituciones, aumentando su diversidad y contribuyendo a una interacción creciente con la sociedad. He aquí algunas ideas para avanzar hacia estas metas.

Comentarios finales

Coordinadora Cristina Arranz - Decana de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA

En el marco del proceso de reflexión crítica de la Universidad de Buenos Aires sobre las temáticas propuestas para debatir en la CRES 2018 coordiné el panel “Investigación científica y tecnológica para el futuro de América Latina y el Caribe”. Se analizó y debatió la cuestión con el profesor Mario Albornoz, Exsecretario de Ciencia y Técnica de la UBA y Director del Observatorio Iberoamericano Ciencia, Tecnología y Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); el Profesor Alberto Boveris, Profesor Emérito de la UBA y Exdecano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica; el Profesor Javier García Fronti, de la Facultad de Ciencias Económicas; la Profesora Carolina Mera, Directora del Instituto de Investigaciones “Gino Germani”; Profesora Titular de la Facultad de Ciencias Sociales y Decana Electa de esa unidad académica; y la Profesora Asociada Silvina Ponce Dawson, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y experta en problemáticas de género.

Quedaron claros algunos conceptos y preguntas que merecen ser destacados.

El importante papel de las universidades en la integración regional en la cual la UBA ha tomado un papel muy activo dándole una importancia histórica a la necesidad de interactuar con universidades del mundo y especialmente de América Latina y el Caribe. En los últimos años, se registró un crecimiento de inversión en I+D en América Latina y el Caribe. Tres países de la región, Brasil, México y la Argentina, concentran el 85% de la inversión en el sector de Ciencia y Tecnología. Sin embargo, el porcentaje del PBI que se invierte en investigación científica en nuestro país es aún insuficiente.

Otro punto a destacar refiere a la importancia de consolidar el sistema científico en Argentina, con una mayor articulación de todas las instituciones que producen conocimientos a través de la investigación científica, transferencia e innovación y, simultáneamente, sosteniendo la importancia de las universidades en este sistema y manteniendo su autonomía. Al respecto, también interesa la relación con el sector privado con el fin de potenciar una investigación y desarrollo que permita independizarnos de la compra de tecnología y favorecer el desarrollo del país de Latinoamérica.

A su vez, corresponde lograr un adecuado equilibrio entre la aparente imposición de la necesidad de una inmediata transferencia de los conocimientos y la importancia de la investigación básica como generadora de conocimientos más allá de la visión de su aplicación inmediata.

Para generar políticas que tiendan al desarrollo del sistema científico en la Argentina es importante una profunda evaluación del mismo mediante indicadores. Puede evaluarse por la producción científica teniendo en cuenta la relación del número de publicaciones por fondos invertidos como han hecho algunos países latinoamericanos que incentivaron el aumento de este número, aunque no parece ser el mejor indicador. Uno de los problemas centrales es la escasa vinculación entre los centros generadores de conocimiento con los sectores productivos. Se debería aumentar la relación de los centros de investigación con el sector productivo y la I+D en las empresas y no meramente la realización de servicios, análisis y consultorías.

Para tener un sistema científico sustentable debe procurarse el desarrollo de una investigación responsable, evaluando el impacto social y los riesgos de las innovaciones. También es necesario fortalecer las políticas de estado sobre ciencia y tecnología teniendo en cuenta a la sociedad, los valores y la cultura, y obtener un reconocimiento de la sociedad sobre su importancia para el desarrollo del país.

Se debe valorar, a su vez, la importancia que tienen los programas de movilidad tanto de estudiantes como de docentes investigadores, la existencia de becas latinoamericanas para atraer estudiantes de Doctorado, el papel relevante de los sistemas nacionales para compartir equipos de alto costo, los programas y proyectos de investigación colaborativos entre universidades y centros de producción de conocimientos de América Latina, entre otros.

También se destacó que a partir de 1986 la investigación científica en la Universidad de Buenos Aires tuvo un importante desarrollo considerándose como una función esencial de la Universidad. Es el año que el Consejo Superior crea la Secretaría de Ciencia y Técnica. Se impulsa el sistema de dedicación exclusiva a la docencia y se abre un conjunto de becas y subsidios para jóvenes investigadores.

Por último, se propuso incorporar una mirada desde la problemática de género, en especial para analizar la cuestión de la inequidad que pueda presentar el sistema científico-tecnológico, en todo lo relativo al acceso y la promoción real de las mujeres, la invisibilidad de los desarrollos realizados por mujeres, entre otros aspectos.

CAPÍTULO IV.
EVALUACIÓN UNIVERSITARIA Y CALIDAD
EN AMÉRICA LATINA

Aportes para el debate: Evaluación universitaria y calidad en América Latina

Lucas Bettendorff - Subsecretario Académico de la Facultad de Derecho, UBA¹

En esta presentación, abordaré el proceso de acreditación de la carrera de Abogacía ante la CONEAU, convocado para el transcurso del 2019, el cual se realizará simultáneamente con la carrea de Contador Público. En nuestra facultad, nos encontramos ante la incertidumbre de algo nuevo, aunque ya veníamos con alguna mínima experiencia en el ámbito de posgrado. Recientemente, recordaba cuando empecé en el 2002 con las primeras acreditaciones, así como los temores que teníamos a la hora de poner en los avisos de diarios para difusión de los posgrados. Si bien era obligatorio consignar que la carrera estaba acreditada o no en la CONEAU, nos resistíamos a hacerlo. En esa época, decir que un posgrado estaba acreditado y categorizado en la CONEAU era un sacrilegio. Más adelante, en el 2003-2004, pasamos por otro proceso de cuatro o cinco especializaciones y maestrías. En ese momento, no sólo acreditábamos, sino que también categorizábamos, pero tuvimos una muy mala experiencia con una categorización injusta, y una respuesta que a nosotros no nos gustó. Nos habían puesto una C, si mal no recuerdo, simplemente para compensar las calificaciones que nos habían puesto en otras carreras. A partir de eso, en el proceso ya del 2009 y del 2014, la Facultad decidió solamente acreditar sin categorizar, porque no queríamos pasar nuevamente por esa mala experiencia. La acreditación del 2009 fue muy masiva, acreditamos cerca de veinte carreras. También recuerdo el día en que llegué desde la Facultad a la Secretaría de Posgrado, con tres o cuatro taxis y miles de cajas. Por suerte, ahora hay un CD, porque era imposible llevar toda la información de esa manera.

Empezamos a ver de otra manera la acreditación y la evaluación. Comenzamos a ver la importancia de ese proceso, ver qué cosas estábamos haciendo bien y cuáles otras había que mejorar, ver las carreras que se acreditaban y las que no, porque uno también podía evaluar de manera general y no solamente la carrera que uno estaba presentando.

Entiendo que cada Facultad, cada área tiene su propia idiosincrasia y considero que no será lo mismo la acreditación de Abogacía que la de los matemáticos

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el panelista en el marco de las Jornadas.

el día que se acredite también dicha carrera. Las realidades son distintas y hay que tomarlas en cuenta. Esa es una de las críticas que hicimos las Facultades de Derecho de las Universidades Nacionales del país a partir de un análisis conjunto, que fue más una catarsis que una reflexión, como una suerte de encuentro de autoayuda, pero de la que sacamos conclusiones valiosas. En cada universidad discutimos estos procesos, y es importante que estas discusiones se planteen en la CONEAU o en el Ministerio, para que sean tomadas en cuenta para el bien de todos. Hoy en día ya no se discute si la acreditación es o no un sacrilegio. Ahora bien, hay requerimientos que se exigen y que se traducen en miles de datos para llenar formularios, pero que finalmente nadie lee. Además, nosotros conocemos la realidad de nuestras universidades, sobre todo de la nuestra, y de lo difícil que es encarar, hasta económicamente, un proceso de acreditación: el tiempo que lleva, los recursos que uno deja de utilizar y el cambio de prioridades que exige. Por eso, me parece importante que se tomen en cuenta los parámetros fundamentales, los que realmente van a ser evaluados; creo que a veces falta una estrategia sobre cuál es la información necesaria para evaluar una carrera, ya sea de posgrado o de grado.

Por otra parte, pienso que es necesario reflexionar sobre la cuestión de los pares evaluadores, esto es, las personas capacitadas para evaluar. En las Facultades de Derecho tenemos unanimidad de criterio al respecto, y la crítica general es que falta una mirada de gestión. Habitualmente, los evaluadores son profesores, cuyo rol docente es sin duda fundamental en el proceso de evaluación, pero no es el único rol que debe ser tomado en consideración. Todos nosotros conocemos las particularidades que tiene el armado de una carrera y la búsqueda de la solución de problemas. Lo que se evalúa no es sencillamente la enseñanza en una clase, y de hecho las visitas de los pares no suelen ser a las clases, sino a la unidad académica, para ver papeles, ver las instalaciones y la infraestructura. Creo que, de nuestra parte, como actores universitarios, es necesario que establezcamos una mejor comunicación para poder transmitir el mensaje de que la evaluación es integral, no simplemente de la enseñanza. Necesitamos entonces que los evaluadores sean personas que no solamente hayan pasado por la experiencia de la enseñanza, que sin duda es imprescindible, sino que también hayan pasado por la experiencia de la conducción, ya sea de una carrera de posgrado como de grado. Muchos hacen las dos cosas, pero también hay gente que no, y por eso no entiende ciertas particularidades. Por mi parte he tenido muchos inconvenientes en su momento debido a esta falta de comprensión acerca de ciertas cuestiones que a uno quizás le parecen básicas.

En breve nosotros vamos a pasar por la acreditación del grado y tengo que decirles que estamos un poquito asustados, no porque no acreditemos, sino porque creo que en el nivel de grado la responsabilidad es mucho mayor. Me parece importantísimo que la CONEAU acredite las carreras de grado y carreras

como las nuestras que tienen un fuerte compromiso con la sociedad. De hecho, el daño que genera el mal dictado de una carrera como Abogacía o Arquitectura no es menor, y por eso merece que sean evaluadas y tomadas en serio. Muchas veces este problema se minimiza, y creo que hay que poner la lupa sobre ciertas universidades que lo hacen. Quizás también nosotros lo hagamos en cierto grado, y por eso es importante que abramos los ojos y rescatemos lo mejor de este proceso. Esta experiencia tiene que servir para no volver a cometer los mismos errores, y por eso tenemos prendidas ciertas luces de alerta.

En el inicio de este proceso hubo un debate arduo sobre los estándares. No fue sencillo definirlos, así como los alcances de nuestra profesión entre todas las Facultades y luego entre todas las Universidades Nacionales, y también con las privadas. En la Facultad de Ciencias Económicas las carreras también son profesionales, por lo cual deben haber pasado por procesos similares. Muchos sintieron que se veía amenazada su incumbencia. Pero en nuestro caso la incumbencia está puesta por ley en la gran mayoría de los casos y no en un documento que fija estándares de evaluación de un plan de estudios. El armado de los estándares de nuestra carrera comenzó en 2003 y finalizó en 2006, aproximadamente. Los aprobamos el año pasado y el Ministerio recién dictó la resolución este año. Nos demandó diez años discutir los estándares de la carrera de Abogacía. ¿Por qué llegamos a eso? Por la falta de comprensión acerca de qué es lo que se debe evaluar. Nuestra gran pelea fue con los contadores. Era una pelea ridícula, a mi entender, porque lo único que estábamos discutiendo era el perfil de los planes de estudios, no la incumbencia. Como abogado, el día que tenga un problema de impuestos, iré a ver a un contador, no a un abogado, y el día que tenga un problema legal, iré a ver a un abogado, más allá de lo que diga el documento de estándares de la carrera. En este sentido quizás le debamos una explicación al resto de la sociedad, más allá de los claustros universitarios o la comunidad universitaria, para que sepa que lo que estamos discutiendo es la evaluación de la enseñanza, y no la evaluación de la profesión.

Creo que la CONEAU va a tener una dificultad mayúscula para realizar la evaluación de carreras con una masividad tan grande como Contador y Abogacía. Quizás esto sirva de punto de partida para que empiecen a solicitar la información realmente necesaria para evaluar y no el volumen de información que se suele pedir. Eso va a volver el proceso más dinámico y no vamos a tener que pasar esas angustias de estar noches sin dormir o fines de semana trabajando para poder llenar una cantidad de papeles que después nadie lee.

En síntesis, la mirada acerca de la acreditación ha cambiado, por lo menos en mi Facultad; hoy no es un sacrilegio hablar de acreditación, nadie discute que es necesaria una evaluación, ni se pone en duda que otra institución sea la evaluadora. Cuando yo era consejero directivo, el entonces decano D' Alessio nos sentó y nos dijo que creáramos algo (lo que fue la Comisión de Evaluación de la

Calidad Docente) para evitar que nos acreditara la CONEAU. Creíamos que de esa manera abríamos un paraguas ante un posible “evaluador externo malo” que venía a decirnos cómo hacer las cosas. Afortunadamente, hemos entendido que el proceso puede ser beneficioso. Asimismo, quiero resaltar que es importante que nosotros seamos parte de ese proceso, no que lo veamos como algo externo; que nosotros como universidad tengamos un discurso, hacia afuera y también hacia adentro (porque muchas veces los evaluadores son profesores de carreras de nuestra universidad) para concientizar sobre la importancia y la necesidad de evaluar correctamente y acerca de qué es lo que se debe evaluar. Y hacia afuera, la universidad debe tener un posicionamiento y una demanda ante la CONEAU o el Ministerio de Educación, que debe unificarse en la Secretaría de Políticas Universitarias, porque todas las facultades tienen la misma clase de problemas y pasan por el mismo tipo de angustias. Creo que tiene que haber un diálogo, en el cual indiquemos cuáles son nuestras necesidades para que el proceso funcione adecuadamente, y no esperar a que nos vengan a evaluar para luego enojarnos.

Aportes para el debate: Evaluación universitaria y calidad en América Latina

Guillermo Cabrera - Profesor Titular y Secretario Académico de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA

El objetivo de esta presentación es realizar algunas reflexiones acerca de los procesos de evaluación en general y sobre nuestro tránsito particular por el proceso CONEAU y ARCU-SUR. Me resulta muy interesante poder exponer después de Lucas Bettendorff, porque él está por empezar el proceso y nosotros lo acabamos de terminar y hay muchas cosas a las que él se refería con las que coincido absolutamente.

En primer lugar, vamos a hablar sobre las dificultades para establecer parámetros comunes y acerca de calidad educativa, cuestión que Lucas ya hizo referencia. En segundo lugar, voy hablar de los procesos de acreditación. Por último, haré unas reflexiones finales acerca de lo que llamo desafíos y precauciones.

Sigo la línea acerca de lo difícil que es establecer cuáles son los parámetros y los estándares, analizar de qué forma se construyen y ver qué sucede en nuestra disciplina, en Arquitectura. Esto se remonta a una larga historia de esfuerzos para encontrar parámetros comunes entre las distintas carreras de Arquitectura. Nuestro primer referente es un ente que fundamos hace más de veinte años, el ARQUISUR (Asociación de Facultades de Arquitectura Pública de América del Sur), conformado por veintiocho escuelas y facultades de Arquitectura de seis países: Argentina, Bolivia Chile, Brasil, Paraguay y Uruguay. Lo que es notable y a la vez interesante es que todos enseñamos lo mismo, pero lo hacemos de maneras muy distintas y nuestras instituciones son muy distintas. Por eso, hay que llenar una enorme cantidad de papeles, y es cierto que hay que pensar cuáles vale la pena llenar. Con esta voluntad de tratar de encontrar estándares comunes, en esta entidad hacemos un evento anual de reunión, donde muchas veces es necesario empezar de cero porque cambian las autoridades, y las nuevas recién empiezan a entender cómo funciona su facultad.

Me gustaría poner algunos ejemplos acerca de nuestros parecidos y distinciones. Analicemos algunos parámetros de distintas universidades del país, tales como cantidad de alumnos activos, cantidad de ingresantes por año, cantidad de graduados anuales y cantidad de docentes. Estas comparaciones permitirán

dimensionar las diferencias entre las universidades. Por ejemplo, nosotros en la facultad de Arquitectura tenemos 11.900 alumnos regulares de la carrera, mientras que en la Universidad de Cuyo son 181. La cantidad de ingresantes por año en todo el sistema varía entre 1500 y 60, la cantidad de graduados anuales fluctúa entre 1000 y 17, y la cantidad de docentes varía entre 1596 y 48. En cuanto al plan de estudios, el nuestro está vigente desde 1986, pero hay otros que son bastante más nuevos. En cuanto a la duración promedio real de la carrera de un alumno, en nuestra facultad es de 10 años, contra 7,5 en otras. Las duraciones teóricas son en cambio entre 5 y 6 años, y la carga horaria, entre 3500 y 4600 horas, mientras que en nuestra facultad el plan de estudios tiene una duración de 4200 horas. Pero los valores que se construyan y las conclusiones o comparaciones que se establezcan dependen mucho de cómo se analice un plan de estudios. Por ejemplo, no es lo mismo una estructura casi abstracta, un sistema de estructura de la parte proyectual en el tronco, y las materias de apoyo, que una trama abierta desplegada de todas las materias distribuidas por sus áreas, o bien la distribución por áreas de cada materia distribuida por año y por día de semana con su carga horaria correspondiente; o bien la carga horaria que tiene cada una de la áreas del conocimiento y cómo se comporta eso en relación a los estándares CONEAU; o bien, una lectura integral del plan donde aparece la cantidad de materias, horas, formas de cursados, promoción, correlatividades, etc.

A través de los años y en un proceso semejante al que exponía Lucas, construimos los estándares de la CONEAU y los de ARCU-SUR, estándares parecidos pero diferentes, lo que también genera dificultades. De hecho, mientras el informe de autoevaluación para la CONEAU habla de cinco dimensiones institucionales: plan de estudios, cuerpo académico, alumnos graduados, infraestructura y equipamiento, el informe de ARCU-SUR, en cambio, habla de contexto institucional, proyecto académico, comunidad universitaria e infraestructura. Hay ítems de uno y otro que están cruzados. Y ahí surge nuevamente el problema de los mil papelitos para llenar. Pero más allá de eso, me interesa lo que significa el ordenamiento de una y otra manera y su comparación posterior. Por ejemplo, no es lo mismo el contenido requerido por la CONEAU sobre el contexto institucional que el contenido pedido en ARCU-SUR. Entonces, es cierto que los sistemas de acreditación tienen sus complicaciones, pero es más o menos lo mejor que tenemos y yo creo que ha sido una experiencia sumamente valiosa en nuestra institución.

Vamos a pasar ahora al tema del proceso de acreditación, para lo cual también me parece que vale la pena hablar de otro ítem valioso, que es el grado de legitimidad de este proceso. Yo creo que para que tenga legitimidad debe haber un fuerte respaldo de la comunidad que permita remplazar aquella concepción de la acreditación como monstruo y empezar a comprenderla como una herramienta de mejora de la calidad académica. Nosotros en la institución tuvimos

que hacer un proceso también muy largo. Fue necesario hacer un plebiscito en los tres claustros de nuestra facultad, y ganamos en los tres. La comunidad de profesores nos respaldó en un 95%, la de graduados en un 83%, y la de estudiantes en un 51%. Esa fue una piedra inicial fundamental que dio legitimidad y respaldo a todo el proceso que siguió después. Este proceso es largo y tedioso. Arrancó en septiembre de 2013, se inició formalmente en diciembre, entre 2014 y 2015 juntamos toda la documentación necesaria a partir de los aportes de los profesores, las cátedras y la secretaría del gobierno, en marzo de 2016 hicimos la presentación formal, y en septiembre de 2016 vinieron los pares evaluadores. Hace cinco días recibimos el dictamen que nos otorga seis años de acreditación, tanto en CONEAU como en ARCU-SUR, lo cual nos llena de alegría y de orgullo, ya que es la primera carrera grande de la UBA que acredita y que consigue ese logro por seis años.

Hay datos e índices que reflejan lo que fue este esfuerzo de la Universidad de Buenos Aires: el equipo con el que trabajamos, los elementos que tuvimos que construir, el informe de autoevaluación, el formulario electrónico, los anexos que incluyen los planes de mejora y las cinco dimensiones o capítulos que constituyeron el informe de autoevaluación (para mí la parte más valiosa y rica de todo el proceso). En cuanto a la primera dimensión, la institucional, engloba: la cantidad de alumnos, la evolución de la matrícula, la evolución de las carreras desde que se iniciaron hasta el día de hoy, la proporción de alumnos por carrera, las actividades de posgrado ofertadas, la cantidad de alumnos en distintas actividades de posgrado, la evolución de alumnos de posgrado a lo largo de los años, la cantidad de cátedras que tienen blog y que tienen sistema de información propia creada por las mismas cátedras, la cantidad de convenios de asistencia técnica que manejamos, la cantidad de convenios en relación a la tipología sobre la que los manejamos, la cantidad de profesionales y estudiantes involucrados en esos convenios a lo largo de los años, la cantidad de investigadores que tenemos por cada uno de los institutos de investigación de la facultad, la cantidad de docentes investigadores en sus sedes de investigación, la cantidad de alumnos de la facultad que van al exterior, la cantidad de alumnos que van y que vienen año a año y la cantidad de convenios internacionales que tenemos. La segunda dimensión es la del plan de estudios, e incluye las diferentes modificaciones significativas que tuvo el plan a lo largo de los años. Otra lectura posible del plan de estudios es como totalidad: sus equivalencias en relación a los requisitos de carga horaria CONEAU y la cantidad de alumnos que evaluamos en los tribunales finales e intermedios a lo largo de la carrera. En cuanto al cuerpo académico, esto incluye: la cantidad de docentes que tenemos por cada área de conocimiento de la facultad, las relaciones docente-alumno explicitadas también de múltiples maneras, la evolución del cuerpo docente a lo largo de los años, la cantidad de docentes que realizan investigación y la

cantidad de profesores que han recibido premios fuera de la universidad. Este es un dato que me gusta mucho, que nos enorgullece como universidad: de 129 concursos nacionales de proyectos, 79 de los primeros premios son para docentes de la facultad, y hay otros 273 docentes con menciones y premios. En cuanto a los alumnos y graduados, se analiza el trayecto de los alumnos, en cuántos años cursan la carrera en forma promedio, cuántos alumnos trabajan y cuántos no en nuestra carrera y en relación al total de la facultad y cómo evoluciona el claustro de graduados a lo largo de los años. En cuanto a la infraestructura, se ofrece una mirada cuantitativa sobre los espacios áulicos de talleres y de aulas con las que la facultad cuenta, las ampliaciones que hemos hecho y cómo repercuten en el uso las posibilidades de tener más espacios para nuestros estudiantes, la cantidad de bibliotecas y volúmenes que tenemos en la facultad. Todo eso se traduce después en el formulario electrónico, que es lo que más leen. Completamos 282 fichas de las cátedras, 22 fichas de asignaturas optativas, 1402 fichas docentes y 44 planes de mejoras construidos a partir de los déficits detectados. Más de 100 docentes estuvieron involucrados en las visitas de los pares.

¿Qué conclusiones podemos sacar? Por un lado, insistir que para nosotros fue un proceso sumamente valioso, sobre todo en lo que refiere a la autoevaluación, porque es muy difícil juntar a tanta gente a trabajar en esto por propia voluntad en instituciones tan grandes como la nuestra. A veces la presión externa ayuda en este sentido. Yo creo que la construcción de los planes de mejora genera una agenda de trabajo, política, académica, de objetivos, en relación a lo que es el rumbo de la institución. Fue muy positivo pensarlos y construirlos, ahora nos queda por delante cumplirlos. También fue muy enriquecedora la construcción de matrices de análisis y seguimiento de gestión académica e institucional. Todos estos sistemas que armamos, algunos siguiendo el modelo pedido, otros inventados, me parece que son una herramienta imprescindible para poder seguir trabajando y actualizándonos. Por último, es también beneficioso generar modelos replicables a otras carreras de la facultad que no tienen necesariamente que ser acreditadas. Estos modelos han tenido éxito, porque las otras carreras ya han modificado sus planes de estudio a partir de lo que trabajamos para Arquitectura, mientras que Arquitectura recién comienza a hacerlo, como parte de este proceso.

Para cerrar, quiero señalar un par de precauciones e interrogantes.

En primer lugar sobre lo que yo llamo el *sobredimensionamiento del Excel*: pedir datos y datos, que terminan consolidando matrices cuantitativas y que luego conforman el grueso de una planilla electrónica que termina observándose con más detalle que el informe de autoevaluación. Creo que debiera realizarse una mirada equilibrada entre esos datos cuantitativos y los cualitativos (que resultan de la ponderación de esos datos) y se reflejan en el informe de autoevaluación. En relación con esto habría que pensar qué es lo que tenemos que

poner en valor dentro de todo este proceso. Desde ese punto de vista pongo en valor el informe de autoevaluación como potente herramienta de mirada interna de la institución.

Finalmente, está el interrogante sobre ¿cuáles son los valores que realmente construyen la calidad para la formación de carreras con componentes fuertemente profesionalistas como las nuestras? Al respecto, creo que tiene que haber un equilibrio entre formación académica y trayectoria profesional. Desde ese punto de vista es muy importante que nuestras carreras enriquezcan el número de doctores involucrados con la docencia...pero de la misma manera resulta imprescindible contar con docentes y profesores involucrados con la profesión en sí misma, ya que una mirada complementa a la otra y ambas construyen las bases de la formación de nuestros egresados.

Evaluación universitaria y calidad en América Latina

Adriana Rodríguez - Ing. Agr., Mg. Dra. en Ciencias Agropecuarias, UBA. Profesora Adjunta y Secretaria Académica de la Facultad de Agronomía, UBA

Esta invitación a reflexionar sobre el vínculo entre la evaluación y la calidad de los sistemas universitarios en América Latina (AL) la proponemos fundamentalmente a partir de la propia experiencia de la evaluación de programas o carreras insertas en unidades académicas en el contexto nacional argentino y del Mercosur ampliado. Asimismo, trataremos de que esta reflexión plantee algunos desafíos en términos de evaluación y calidad universitarias así como la necesidad de reformulación en ciertos aspectos de los mecanismos de evaluación periódica y de los procesos de aseguramiento de la calidad en nuestro país y en la región.

Hasta hace poco más de 20 años, no estaba en la agenda de los países de la región el tema de la evaluación como medio de aseguramiento de la calidad en la educación superior. Recién a partir de la década de 1990 se instaló el tema en la mayoría de los países de la región, como respuesta a la demanda creciente por educación superior y a la proliferación de ofertas privadas de carreras universitarias, lo que originó en la mayoría de los países un fuerte cuestionamiento a la legitimidad y calidad de la oferta de educación superior (Pires y Lemaitre, 2008).

A mediados de la década del 90 comenzaron a desarrollarse diversos sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad en los países de la región. En general, y particularmente en Argentina, se basaron en la instalación de procesos de evaluación y acreditación universitaria, *bajo el supuesto de que estos procesos redundarían en mejoras en la calidad de la oferta educativa en los distintos niveles.*

En la Argentina, el inicio de este proceso estuvo jalonado por la sanción de la Ley de Educación Superior, en 1995, que prevé la creación de la agencia nacional de evaluación como organismo responsable de la evaluación y acreditación de instituciones de educación superior, carreras de grado de interés público y de la oferta de posgrado. En un país en el cual la autonomía universitaria es una cuestión irrefutable, conseguida y defendida por el esfuerzo de los actores universitarios, y que forma parte del ADN universitario argentino, esta instalación no resultó sencilla y por casi una década fue resistida por parte de la comunidad universitaria, o pensada acriticamente como la solución para todos los males universitarios por otra parte de la comunidad. Gradualmente, el modelo utilizado

en el país, que parte de una autoevaluación y luego el proceso de acreditación con la aplicación de criterios cuantitativos y cualitativos por parte de la propia comunidad universitaria (pares evaluadores), fue siendo aceptado por las instituciones de ES, cubriendo a casi la totalidad de estas, en distintos niveles.

Simultáneamente con el desarrollo de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la ES en muchos países de AL, se generaron algunas iniciativas regionales. Una de ellas es el mecanismo de reconocimiento mutuo de los procesos de acreditación y de la validez académica de títulos en el MERCOSUR, que tuvo su inauguración experimental en los primeros 5 años del nuevo milenio (MEXA), y se constituyó definitivamente como el Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las Respectivas Titulaciones (ARCU-SUR) hacia fines de la primera década. Otra iniciativa se consolidó con la creación de nuevas agencias regionales especializadas en Centroamérica para la acreditación de carreras de Ingeniería y Arquitectura, carreras del área agroalimentaria y de posgrado.

Estas iniciativas regionales llegaron a acuerdos integradores: las agencias nacionales – que son las que organizan y llevan a cabo los procesos- se comprometen con ciertos objetivos regionales para llegar a procesos de reconocimiento mutuo. Por ejemplo, en el MERCOSUR se acordaron los estándares y los procedimientos de evaluación y acreditación, posteriormente obtener el reconocimiento mutuo de las carreras acreditadas.

Luego de casi 20 años (contando desde las primeras acreditaciones de carreras de posgrado) y de varios procesos de evaluación vividos dentro de las instituciones, podemos asegurar que el *supuesto inicial, de que estos procesos redundarían en mejoras en la calidad de la oferta educativa en los distintos niveles*, se cumplió en gran medida. El modelo utilizado en nuestro país, en el Mercosur y en varios países de la región, que parte de la autoevaluación y se legitima con una evaluación externa llevada a cabo por pares, aplicando criterios establecidos por la propia comunidad académica, resultó muy eficaz, elevó la calidad institucional universitaria y legitimó el proceso y el propio sistema universitario. La evaluación fue una herramienta de suma importancia para las instituciones universitarias, sus unidades académicas, sus carreras de grado (de aquellas carreras consideradas de interés público por el Estado, tales como medicina, ingenierías, veterinaria, arquitectura, entre otras) y posgrado y para el proyecto de nuevas universidades o institutos universitarios. Estos procesos redundaron en mejoras concretas para las instituciones en términos de equipamiento, laboratorios, mantenimiento y medidas de seguridad, consolidación de cuerpos docentes más calificados y de la función de investigación en aquellas unidades académicas en las que tradicionalmente la investigación no estaba instalada, por lo cual, han favorecido la generación del conocimiento propio. Algo semejante se ha registrado con la extensión. Asimismo, dieron lugar a revisiones críticas de los planes de estudio

y de los diseños curriculares, en especial en las carreras declaradas de interés público; es decir, estas mejoras han alcanzado la función docente y han generado propuestas interdisciplinarias de trabajo, abordajes sistémicos y una mejor articulación entre la teoría y la práctica. También estos procesos resultaron de interés para la mejora de la ciudadanía universitaria y de la reflexión conjunta sobre gobierno, gobernabilidad y gobernanza de las instituciones.

Creo que estas conclusiones son compartidas por gran parte de la comunidad de la ES, y hoy ya casi nadie pone en duda que la calidad de las instituciones y programas de ES van ligadas íntimamente a la evaluación

Esta vasta experiencia de haber atravesado cinco evaluaciones de carreras de grado (2 nacionales, 3 regionales), más de 20 evaluaciones de carreras de posgrado, y de haber participado como par evaluador nacional y regional, nos permite plantear con mayor serenidad y de cara al futuro algunas de las cuestiones que observamos respecto de los procesos de evaluación y acreditación y los retos que emergen en horizontes cercanos.

Entendemos que la expansión y diversificación de la oferta educativa trajo aparejada una mayor complejidad de los procesos y procedimientos de evaluación, tornando su dinámica cada vez más difícil de manejar, sobre todo cuando hay diferencias entre mecanismos, criterios y procedimientos aplicables a los programas de grado y posgrado, aunque sean instancias distintas de un mismo sistema. En su mayoría, los países de la región lo hacen de forma independiente, desplazada, en paralelo, sin articulación. Sin embargo, los actores universitarios (autoridades, profesores) son los mismos.

En el caso de las unidades académicas, que ya han pasado por cuatro o cinco procesos de acreditación nacional como regional de sus carreras de grado y muchas acreditaciones de carreras de posgrado, hemos observado un *síndrome que describimos como “la fatiga de evaluar”*; o más precisamente *“la fatiga de ser evaluados”*, en forma continua, con distintos dispositivos y en distintas escalas.

Si pensamos, por ejemplo, en nuestra universidad, ¿a cuántos procesos de evaluación somos sometidos y en cuantos participamos como evaluadores en un periodo por ejemplo de dos años? Además de la probabilidad del 33 al 50% de la evaluación de carrera de grado de interés público (cada 5 o 6 años regional o nacional), y de las de carreras de posgrado, cada dos años presentamos nuestros informes docentes, que en el caso de los profesores regulares, se elevan a CS, cada 3 o 7 años somos evaluados en los concursos de auxiliares o de profesores respectivamente, cada 2 o 3 años son evaluados nuestros proyectos de investigación y de extensión, sometemos a la evaluación por pares cada producto de nuestra actividad científica y profesional, a los recursos humanos que formamos a través de sus becas, de sus tesis de grado y posgrado, etc. Y a su vez somos pares evaluadores en todas estas instancias. *Vivimos evaluando y siendo evaluados, con distintos instrumentos, mecanismos y criterios.*

Entendemos, además, que este continuo proceso de evaluación tiene un *techo o meseta* a partir del cual es difícil alcanzar mejoras si se aplican los mismos mecanismos y utilizando los mismos criterios. Por ejemplo, nos podemos preguntar si una institución o un programa fue acreditado sin observaciones sustantivas, a no ser que haya sufrido una catástrofe, es difícil que en una siguiente evaluación con los mismos o similares estándares luego de uno o dos años, de un resultado diferente a la primera. Aparecen además, una y otra vez, cuestiones no resueltas dentro del ámbito universitario, por ejemplo, en el caso de la Argentina, la prolongación de los estudios universitarios en valores muy por encima de la duración teórica de las carreras; o la pérdida de matrícula en los años iniciales de las carreras. Muchas veces, estas cuestiones son crónicas y responden a variables macro contextuales a las que las universidades no pueden atender, y que sabemos que los mecanismos puestos en juego para superarlas resultan muy costosos y de bajo impacto.

Otro fenómeno que también es consecuencia de la evaluación y acreditación continua utilizando los mismos criterios es lo que llamaríamos el “*efecto de halo del propio instrumento de evaluación*”. Tendemos a acomodar los procesos para dar conformidad a los criterios con los que sabemos que nos van a evaluar, porque ya nos evaluaron. Y el rico proceso de autoevaluación, cuando se reitera con tanta frecuencia, se descompone en una autorreferencia constante, donde “decimos lo que sabemos que nos funcionó”

Estos tres fenómenos que observamos como resultado de la evaluación continua con los mismos mecanismos y criterios, enfrenta al sistema universitario (e incluimos en él a las agencias evaluadoras) a un reto en términos de calidad, que es cómo superar esta *fatiga evaluativa* y la *meseta endogámica*, que requeriría elaborar nuevos dispositivos que permitan la mejora de la calidad en las tres misiones sustantivas de la universidad de docencia, investigación y extensión a partir de acuerdos entre todos los actores.

Aportes para el debate: Evaluación universitaria y calidad en América Latina

Guillermo Ruiz - Profesor Titular de la Facultad de Psicología, UBA¹

Este trabajo se estructura en torno a los tres temas que convocan al panel: la evaluación universitaria, la calidad de la educación universitaria y el caso de América Latina. En el nivel de educación superior de nuestros países, las universidades han sido las que han logrado tener mejor definidas sus funciones institucionales y sus funciones como instituciones productoras de conocimientos. En nuestras universidades se observan las influencias sucesivas de paradigmas de instituciones españolas, francesas, alemanas, anglosajonas, y de los idearios de la Reforma de 1918. En las últimas tres décadas, el nivel universitario regional tendió a acrecentar la heterogeneidad institucional, tanto en el sector público como en el privado, y adoptó formas de organización académicas variadas. La mayoría de los gobiernos de la región comenzaron, en ese contexto, a instrumentar políticas de reforma para la educación superior. En algunos casos se hizo en el marco de leyes, como por ejemplo en los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Venezuela, que cambiaron, modificaron o aprobaron nuevas leyes, y en todos los casos introdujeron mecanismos de acreditación y de evaluación universitaria.

En primer lugar, en el caso particular de la evaluación universitaria, las políticas de reformas incluyeron cambios referidos a la certificación a través de la evaluación de la calidad de la educación universitaria, buscaron propiciar la consolidación de los posgrados, adoptar criterios de excelencia reconocidos internacionalmente, proveer a la comunidad información confiable de la calidad de la oferta, favorecer la organización más racional de la oferta y fomentar lo que se denomina una cultura de la calidad. Entre los aspectos vinculados con la acreditación universitaria, se puede mencionar la creación de los organismos de acreditación específicos, la definición por parte de estos organismos de criterios de calidad y la confección de guías de orientación para la evaluación y acreditación. En este caso en particular, países como Colombia, Chile, Argentina, México, Costa Rica y Venezuela elaboraron incluso guías de carácter conceptual. La evaluación, además, la realizan en general comisiones o consejos de acreditación

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el panelista en el marco de las Jornadas.

creados *ad hoc*, dentro de estos organismos de acreditación, y la información obtenida como resultado es pública. Entre los procedimientos de evaluación y acreditación universitaria empleados en estos países de la región se evidencian procesos de evaluación externa por pares académicos; algunos utilizan pares académicos también para la autoevaluación, y diversas nomenclaturas y escalas para identificar y acreditar los niveles de calidad. Se han desarrollado distintos criterios en cada país para la vigencia de la acreditación. En algunos países hay dos tipos de informes, unos para la institución y otros más sintéticos y globales para la comunidad en su conjunto. Sin embargo, a pesar de todas estas tendencias regionales, de las leyes de reformas de la educación superior o de las leyes educativas, es posible decir que América Latina dista de ser una región homogénea en términos de educación universitaria. Más allá de los puntos de contacto que tenemos en términos históricos, más allá del impacto que tuvieron las reformas educativas en los últimos treinta años, más allá de la necesidad de enfrentar el desafío de lo que se denomina la economía del conocimiento, no hay un modelo similar entre los países que la componen.

En relación al segundo eje del presente trabajo, quisiera destacar la diversidad de la región de América Latina, que posee diferencias geográficas y climáticas, diversidad de grupos y estructuras sociales, de costumbres culturales y de idiomas, porque a pesar de que el idioma español y el portugués constituyen los idiomas más hablados de la región, existen multiplicidad de lenguas que son habladas por muchas poblaciones y pueblos originarios. Sin embargo, también es evidente que la región posee legados, historias y problemas comunes. En lo que se refiere al desarrollo educativo regional, lo que se observa es una importante diversidad en todas las dimensiones académicas, normativas, curriculares, institucionales, organizacionales y presupuestarias. Sin embargo, en la producción de estudios realizados por organismos internacionales sobre la educación en la región, en las últimas décadas se destaca la referencia a *“la educación de América Latina”*, como si se tratara de un todo homogéneo, englobando a toda la región en indicadores, o bien en interpretaciones generalistas que encubren la diversidad educativa. La recurrencia de las reformas estructurales de los sistemas educativos, donde la universidad es uno de los lugares más afectados, se ha montado sobre realidades educativas no homogéneas, y por eso incluso en caso de implicación de programas similares los resultados han sido diversos o incluso diferenciales. Este contexto de desigualdades educativas en el nuevo siglo vuelve a iniciar otra vez procesos de reformas educativas y nuevamente la educación universitaria pasa a ser reformada o re-reformada.

Volviendo entonces a la evaluación, ¿qué entendemos de la evaluación como proceso? Como definición básica, podemos sostener que implica una actividad sistemática de búsqueda de la información sobre la base de un programa educativo en particular para conducir un juicio de valor sobre dicho programa. Los procesos

de evaluación implican la construcción de criterios de base. La evaluación es una actividad que incluye distintas acciones, según el objeto sobre el cual se deba establecer un juicio de valor o una decisión. La intención primaria de la evaluación es poder establecer rigurosos juicios de valor sobre las instituciones, programas o sistemas sobre las cuales las personas participan, ya sea como estudiantes, como docentes, como administradores u otros posibles roles previstos dentro de los sistemas educativos. La evaluación ha llegado a constituirse en uno de los temas más importantes del debate político-pedagógico, ya sea que se refiera al aprendizaje de los estudiantes, a la evaluación de los programas e instituciones educativas o bien a la evaluación de las políticas educativas o de los sistemas de educación. De hecho, la vitalidad de la discusión académica en torno a la evaluación, su alcance a diferentes aspectos de la educación formal, su omnipresencia y diversidad en materia de criterios e instrumentos asociados, tornan compleja la comprensión de la evaluación. Así, si bien su importancia social es muy alta, su interpretación resulta compleja. De todos modos, es importante tener en cuenta que en la base del debate se encuentra la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, más allá de que lo que se evalúe sea la pertinencia de una carrera de Ingeniería Civil o la actualización de la formación de docentes de lengua para la educación inicial o primaria; cuando evaluamos siempre se hace referencia, en última instancia, a lo que los estudiantes aprenden, a cómo aprenden y a qué aprenden. Un aspecto central que atraviesa todo el proceso del desarrollo de un programa de evaluación está dado sobre la utilidad de los resultados de la evaluación. Si estos no son útiles para los usuarios, ya sea para los docentes, los estudiantes, las autoridades institucionales o las autoridades del sistema educativo, entonces la confiabilidad y practicidad de los instrumentos empleados no tendrán mucha relevancia. Como ha sido analizado por muchos especialistas, la validez es relativa a los criterios, y estos a su vez son variados, según los diferentes usuarios y afectados por los programas de evaluación. Precisamente los usuarios implicados en los procesos de evaluación son los que deben encontrar la utilidad de los resultados de estos procesos y los únicos que pueden definir sus usos. La evaluación comenzó a aparecer en muchos países como política pública omnipresente en las diferentes áreas de la regulación social, con potestad para acreditar o desacreditar programas y servicios públicos, entre ellos los universitarios. La evaluación tiene cierta carga moral en sus acciones públicas en la medida que apunta a valorar las actividades desarrolladas en el marco de programas o servicios y ofrecer un servicio social de promoción e información objetiva para la sociedad, para ayudarla a elegir entre diferentes opciones de programas y servicios a su disposición. También pretende dar direcciones y orientaciones para mejorar la prestación de los servicios en función de las valoraciones que precisan las acciones de evaluación. Sin embargo, al ser una política pública, la atraviesan una serie de conflictos que tienen relación con los destinatarios de la evaluación: quiénes son sus beneficiarios,

quién es su público, cómo se deben comunicar los resultados, y cuán fidedignos y válidos estos resultan.

En tercer lugar, otro concepto que merece ser pensado e interpretado es el de calidad. La calidad educativa constituye un concepto polisémico, de difícil precisión conceptual, y que no reúne posiciones unívocas, sino que convoca diversas y diferentes posturas políticas sobre su significado y alcances en materia educativa. Desde el punto de vista etimológico, da cuenta de la cualidad y hace referencia a un atributo o rasgo. También posee otra connotación como término colectivo, no como sinónimo de un rasgo, sino como la esencia definitoria de un objeto o entidad o cuestión, por la cual es posible hablar de la calidad de eso a lo que se hace referencia. Asimismo, la calidad puede significar desde una perspectiva normativa lo bueno o lo malo en función de juicios de valor y de las posiciones que estos poseen en una escala más o menos implícita de excelencia, ya que la calidad estaría dando cuenta de su existencia. De esta última connotación del término calidad se puede derivar una preocupación más o menos implícita acerca del mejoramiento de aquello a lo que hace referencia. El concepto de calidad merece ser analizado con mucho detenimiento para entender qué implicancia puede tener en la educación. En la evolución reciente de los sistemas educativos, en los últimos treinta o cuarenta años, se distingue un aumento de la búsqueda de modelos de administración educativa mucho más exigentes, con resultados obtenidos en la educación formal en su conjunto, y no tan solo en la universitaria, bajo el argumento que propugna el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en general. Aparecen así políticas que promueven la rendición de cuentas. Con el paso del tiempo la rendición de cuentas atravesó a la mayoría de los países del mundo occidental y alcanzó a todos los niveles del sistema educativo, no solo al universitario. Lo distintivo de esta política está dado por sostener la necesidad de evaluar y controlar externamente a las instituciones educativas, el rendimiento académico de los alumnos y el desempeño de los docentes que en ellas trabajan. La rendición de cuentas como política educativa dio lugar a la conformación de instituciones públicas o semipúblicas a cargo del diseño de la institución de mecanismos para medir la calidad de los servicios educativos, así como la producción de indicadores para medir esa calidad. Se debe comprobar la calidad del producto del servicio y ser de utilidad la información obtenida para reorientar los casos negativos. Ahora bien, el concepto de calidad educativa resulta tan importante como abstracto, al no ser la educación y su producción una actividad tan mensurable como la fabricación de un producto industrial. Se podría comenzar con una definición de calidad como un estándar de desempeño que da lugar a un producto deseado como resultado, por lo que hacer referencia a la calidad implicaría utilizarla como unidad de medida de la excelencia. De hecho, la definición etimológica del término calidad se remite al de excelencia. Una educación de calidad sería aquella que cumple de forma excelente con lo

que se espera, tanto desde la expectativa individual como desde la expectativa social. Sin embargo, la cuestión acerca de quién define la excelencia constituye un tema asociado estrechamente con la calidad educativa, que merece ser cuestionada en sí misma, incluso debido a la legitimidad que tienen los que definen esa excelencia y las formas y criterios utilizados para dicha definición. En los últimos treinta años se ha producido un cambio muy significativo en el contenido del concepto de calidad en educación. Se la comenzó a vincular estrechamente con el rendimiento y resultados de acuerdo a indicadores de eficiencia educativa. Esta concepción más restringida de la calidad educativa pretende establecer una estrecha relación con la eficacia de la acción del sistema educativo, pero sobre todo con su eficiencia. El problema nuevamente es que esta última no es fácil de medir. Podría considerarse entonces que la calidad es una característica que se atribuye a algo en relación con su capacidad para satisfacer demandas o propósitos específicos. Esto implicaría que los enunciados o sentencias surgidos de los procesos de evaluación relativos a la calidad de ese algo, dependerán de determinados criterios, que son los que precisamente se construyen para sostener la elección de uno o varios atributos o propiedades considerados relevantes para que se cumplan los propósitos de lo que es evaluado. Por ende, un primer paso en la tarea de evaluar la calidad o incluso de promoverla, afirmarla, o negarla, supone un profundo análisis sobre los criterios elegidos para determinarla en esa tarea analítica. La primera acción implicaría la construcción de un objeto ideal de excelencia, que se convertirá en referente para la interpretación de un objeto cuya calidad es evaluada. En segundo lugar, habría que determinar la presencia o ausencia de esa propiedad o propiedades y su intensidad en dicho objeto real.

Para sintetizar los tres elementos -América Latina, la calidad y la evaluación- podría pensarse que para la región los proyectos vinculados con la generación de un espacio común para la educación superior podrían estar asentados sobre la integración interuniversitaria, la movilidad académica, así como las limitaciones que podrían surgir en función de la autonomía universitaria que caracteriza a nuestras instituciones de educación superior. En esa tarea resulta primordial considerar a la vez la complejidad institucional que presenta la educación universitaria en algunos países. Y en este terreno la acreditación regional podría constituir una herramienta potencialmente útil, promoviendo algunas líneas de acción acordadas entre los gobiernos de la región y avaladas por las instituciones de educación superior, que podrían ser o son criterios o estándares de calidad para su evaluación o acreditación, para la generación de estudios de posgrados conjuntos y redes y proyectos acreditados regionalmente. Entendemos que estos podrían ser algunos supuestos a tener en cuenta de cara al desafío de construir un nuevo espacio común para la educación superior latinoamericana, de generar mecanismos de coordinación para la regulación de políticas de articulación interinstitucional destinados a las universidades, que sobre la base del respeto

de la autonomía que caracteriza a las instituciones de educación superior de América Latina, promovieran el intercambio y cierta convergencia de proyectos pedagógicos. Ello podría ser un paso factible en la tarea de construir un espacio común regional autorregulado, dada la autonomía, vía la acreditación regional. Sin embargo, no hay que perder de vista que la construcción de objetos ideales para efectuar la lectura de la realidad educativa y evaluarla debe ser realizada con mucha cautela y rigurosidad metodológica para evitar sesgos, reconociendo que el significado de la calidad educativa tiene rasgos de construcción permanente y que adopta un sentido relativo en la amplia mayoría de los casos. Por todo esto, resulta claro que es difícil establecer a qué se debe la excelencia de algo en particular, como es la calidad de la educación universitaria. A la vez, el lenguaje utilizado para definir a la calidad suele ser polisémico e impreciso por lo que la definición de la excelencia y la calidad universitaria puede quedar vacía de contenido.

Comentarios finales

Coordinador Marcelo Miguez - Decano de la Facultad de Ciencias Veterinarias, UBA

A través de las disertaciones que formaron parte de este panel, se puso de manifiesto la importancia de la evaluación y de la calidad de la enseñanza universitaria en el funcionamiento institucional, en particular asociados a la acreditación de las respectivas carreras de grado y posgrado. Por esa razón se discutió acerca de la construcción de estándares.

Estos procesos de acreditación, en la actualidad, se encuentran regulados, tanto en las carreras de grado como en las de posgrado, por organismos nacionales (CONEAU) e internacionales (ARCUSUR).

Así se realiza una evaluación integral de la institución ya que pone en consideración un importante número de factores académicos, edilicios, así como de gestión. Por lo tanto, permite un diagnóstico de situación, posibilita ver cuáles son sus fortalezas y sus debilidades, y es a partir de este diagnóstico que puede establecerse un plan de mejora, que genera una agenda de trabajo con objetivos políticos y académicos. En las disertaciones se expresó que los planes de mejora propuestos pueden considerarse como uno de los aspectos más valiosos de las evaluaciones.

También se planteó que si bien es mucho lo que puede discutirse acerca de los procesos de acreditación y su relación con la calidad educativa, hoy en día es considerado sumamente valioso siendo un aval de real importancia.

Teniendo en cuenta la velocidad en que se suceden los avances científicos tecnológicos, así como los cambios socioculturales y económicos debe considerarse a la construcción de estándares como un proceso dinámico, por lo cual deben tener la flexibilidad necesaria para poder ser modificados en relación a lo expresado, para de esta manera y entre otras razones, lograr un equilibrio entre calidad académica y calidad profesional.

Por otro lado, independientemente de todo proceso de acreditación, la evaluación universitaria (tanto externa, mixta o autoevaluación) permite una mirada introspectiva del funcionamiento de cada institución, la construcción de parámetros objetivos con la participación de toda la comunidad educativa, tanto en la elaboración como en la interpretación de los resultados, y de esta manera,

determinar el camino recorrido por la unidad académica, así como establecer metas a alcanzar y una agenda de trabajo para lograr mejorar la calidad educativa.

Por lo tanto, la evaluación es un proceso fundamental para el funcionamiento de una institución que ofrece una mirada objetiva de diferentes aspectos institucionales con el fin de establecer pautas y actividades que posibiliten la mejora de la calidad educativa incorporando en este sentido a la inserción del graduado y su rol en la sociedad buscando mejorar la calidad de vida de la misma.

CAPÍTULO V.

LAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: NUEVOS ESCENARIOS, NUEVOS DESAFÍOS

Aportes para el debate: Las tecnologías en la enseñanza universitaria: nuevos escenarios, nuevos desafíos

Emilia Aveleyra - Profesora Adjunta y Directora del Centro de Educación a Distancia de la Facultad de Ingeniería, UBA

RESUMEN

En el siguiente trabajo se intenta dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿cómo impactan las TIC en las prácticas de enseñanza universitaria?, ¿qué desafíos enfrenta la formación de los docentes universitarios en el marco de escenarios de disposición tecnológica?, ¿qué estrategias de integración de las TIC a la enseñanza generan innovaciones pedagógicas en las Instituciones de Educación Superior? tomando como referencia experiencias desarrolladas en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, especialmente desde la creación del Laboratorio de Entornos Virtuales de Aprendizaje en el 2006, desde la puesta en marcha del Centro de Educación a Distancia en el 2010 y de los Programas UBATIC en el 2011. Los cambios y adelantos sucesivos se apoyan en un proyecto de investigación y desarrollo, con base en la gestión del conocimiento en ciencia y tecnología utilizando diversos recursos y estrategias didácticas. Durante estos años se ha trabajado en forma ininterrumpida y, este esfuerzo se ha canalizado desde la introducción de sensores en las prácticas de laboratorio hasta la posibilidad de realizar experiencias en forma remota, desde el desafío de introducir una plataforma de enseñanza y aprendizaje a la aplicación concreta de la modalidad b-learning, desde el uso de listas de distribución para la comunicación con los estudiantes hasta las clases con videostreaming. Las investigaciones cuanti-cualitativas, realizadas hasta la actualidad, permiten afirmar que el uso de las TIC proporciona un importante “valor agregado” para la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia y la tecnología.

PALABRAS CLAVES

Enseñanza universitaria, ciencia, tecnología, innovación, recursos TIC, modalidades de enseñanza y aprendizaje, comunicación mediada, e-actividades, valor agregado.

OBJETIVOS DE LA COMUNICACIÓN

- a. Analizar las posibilidades, ventajas y desventajas de la aplicación de las TIC desde diferentes concepciones.
- b. Presentar experiencias desarrolladas en la Facultad de Ingeniería de la UBA, en relación al diseño e implementación de modalidades mixtas de aprendizaje, a la evolución de la comunicación mediada y, a la capacitación docente y al desarrollo de estrategias y materiales educativos con recursos TIC.
- c. Compartir tendencias del uso de las TIC en la enseñanza superior así como la posibilidad de intercambios con otras instituciones.

CONTEXTO Y ANTECEDENTES INSTITUCIONALES RESPECTO AL IMPACTO DE LAS TIC EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje

Para evaluar las implementaciones de las TIC en la enseñanza universitaria, es necesario considerar distintas variables relacionadas con la acción educativa. Una de estas variables refiere a cómo el uso de la tecnología impacta a través de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje. Hay que recordar que la aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria sirve como revisión de concepciones y métodos tradicionales aplicados, a la vez que se abren oportunidades para el diseño de nuevas situaciones de aprendizaje. Si bien la incorporación de tecnologías no asegura cambios en la propuesta de enseñanza ni en los resultados del aprendizaje, permite repensar el escenario pedagógico dirigido a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

En cualquier decisión que se tome sobre el uso de las tecnologías se encuentran implícitos ciertos supuestos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las teorías y creencias incluyen fuertemente en la elección y el uso de las TIC. El primer paso es decidir qué y cómo se quiere enseñar. Al pasar de clases magistrales a clases más interactivas hay que pensar en los espacios donde se llevarán a cabo los aprendizajes y en la interacción entre la pedagogía, la tecnología y el diseño de espacios de aprendizaje. Cuando estos están integrados conforman lo que se denomina el ecosistema del aprendizaje activo, donde el foco son las modalidades de distribución más flexibles y los métodos de enseñanza más personalizados que estimulen el avance del estudiante. En el contexto actual, además de las tradicionales concepciones de aprendizaje, surgen algunas nuevas como el desarrollo del aprendizaje adaptativo, que gracias al uso de la tecnología como las

learning analytics analizan las respuestas de los estudiantes para redireccionarlos al área de contenido más adecuado en función de su rendimiento. También surge el conectivismo en el cual se considera que es necesario nutrir y mantener conexiones para facilitar el aprendizaje continuo. Es el primer intento teórico de reexaminar las implicancias que tienen para la educación tanto Internet como el avance de otras tecnologías (Bates, 2015).

Si se evalúa el impacto de las TIC en las prácticas universitarias de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, se observa que en algunos casos se han definido estándares de calidad como pertinencia, eficiencia, eficacia para evaluar su aplicación (Aveleyra, Ferrini, 2007). Sin embargo, no fue suficiente y, por lo tanto, se llevan a cabo proyectos de investigación y desarrollo,¹ con el propósito de mejorar y personalizar la enseñanza de las ciencias en el ciclo medio de la formación, común a todas las carreras de Ingeniería. En sus comienzos, la investigación estuvo focalizada en el diseño de materiales que incluyeran nuevas tecnologías y en el estudio de las secuencias didácticas en las que estos materiales eran utilizados. En la actualidad, resulta de interés indagar cómo las distintas herramientas tecnológicas, ya sea hardware y software, impactan sobre las prácticas educativas concretas. Y para ello, se las estudia considerando la interactividad tecnopedagógica potencial y real. Para el diseño de la interactividad se consideraron ciertas variables de análisis como la actividad conjunta en la interrelación docente-estudiante-contenido, la ayuda pedagógica y la construcción del conocimiento. Se detecta que la ayuda más eficaz es la que cumple el principio de “ajuste de ayuda”, proporcionado gradualmente por el docente para la adquisición paulatina de competencias en los estudiantes relacionada con el aprendizaje autónomo (Onrubia, 2005; Coll *et al.*, 2008; Barberà *et al.*, 2008-b).

En el contexto mencionado, también interesa estudiar los modos en que los docentes incluyen las tecnologías así como las condiciones que favorecen el aprendizaje. Es decir, cómo se pueden desarrollar maneras de incrementar la interacción entre estudiantes, con la mayor potencialidad desde el punto de vista de los procesos de construcción conjunta de significados. Se trata de, por ejemplo, “aumentar la frecuencia de los conflictos cognitivos, de fomentar explicaciones elaboradas, de apoyar la creación, mantenimiento y progreso de la comprensión mutua” (Coll y Monereo, 2008, p. 234).

Se detecta que los cursos con explícita interactividad pedagógica potencial para el aula virtual son los que presentan mayor diversidad de materiales educativos propuestos (Aveleyra y Chiabrando, 2012).

1. Programación Científica UBACyT, 2013-2016 GEF, código 20020120200072BA/ 2016-2019, 20020150100134BA.

Necesidades de estudiantes

Otra variable a tener en cuenta, en el análisis del impacto, es hasta qué punto la introducción de la tecnología tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes y de las asignaturas.

Se pueden citar dos implementaciones en la FIUBA que tuvieron un impacto positivo, intentando dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Una de ellas fue diseñar y desarrollar un curso especial para recursantes en la materia Física I. Luego de esta experiencia se sumaron otras en los Departamentos de Física y Matemática (Aveleyra, Racero, Dadamia, 2014).

Otra está relacionada con la necesidad de utilizar una herramienta sincrónica, como el videostreaming, para el desarrollo de cursos con la doble modalidad. Se observa que la participación en estas clases, mediadas con tecnología, es mayor que en el aula presencial. Con el agregado que los estudiantes pueden ver nuevamente la clase, ya que queda grabada. Este impacto positivo ha hecho que otras cátedras desarrollen cursos semipresenciales y se acerquen al videostreaming como una tecnología válida de comunicación e interactividad (Aveleyra, Proyetti, Racero, 2016).

Diseño de espacios

Para facilitar el trabajo colaborativo en el aula, algunas universidades están reemplazando sus salas tradicionales por espacios dinámicos con diferentes tipos de tecnologías. Este es el caso de las Salas Multimedia de la FIUBA, realizadas en el contexto del programa UBATIC,² y que permiten no solo desarrollar encuentros a distancia para clases y eventos, sino defensa de tesis de grado y posgrado.

En cuanto a la planificación y producción de espacios de aprendizaje en entornos virtuales para que no sean meros repositorios de contenidos, es necesario considerar las necesidades cognitivas de los alumnos, las herramientas de uso habitual en la profesión que propician diferentes formas de modelizar y resolver problemas, la posibilidad de la transferencia a otros contextos y los variados ritmos de aprendizaje (Aveleyra, Racero, Chiabrandó, 2011). En el caso de la FIUBA, todas las materias tienen la posibilidad de disponer de su “aula extendida” en el Campus.³

Selección de recursos tecnológicos

El reto es potenciar el uso de las nuevas tecnologías de modo de transformarlas en un valor añadido, en un medio y no en una finalidad en sí misma.

2. Proyecto FIUBA.TIC, 2012-2014.

3. <http://campus.fi.uba.ar/>Aproximadamente 500 aulas activas.

Se adopta como definición de valor agregado, el conocimiento adicional de la disciplina así como las competencias comunicativas que se incorporan, suman o integran, mediante el uso de las TIC.

El equipo tecnológico integrado a la actividad del aula puede así transformarla pues “la cuestión no es cuan sofisticado y ultramoderno es nuestro equipo tecnológico sino hasta qué punto se ha integrado realmente a nuestra actividad de aula y en qué medida la ha transformado” (Zabalza, 2003, p. 92).

Es posible citar, en el caso de la FIUBA, experiencias realizadas en el laboratorio con sensores-interface-PC, procesamiento de imágenes, laboratorios remotos, etc., de este modo el estudiante no solo aprende a utilizar aplicaciones informáticas sino que también se lo incentiva para poder modificarlas, participando en las correcciones al arreglo experimental y estimulando su capacidad creativa. Trabajar con este tipo de herramientas permite al estudiante de ingeniería familiarizarse con tecnologías de sensado remoto y procesamiento de imágenes, ampliamente utilizadas en todas las ramas de la ingeniería (Aveleyra *et al.*, 2008, 2016; Dadamia *et al.*, 2009).

Como síntesis, la idea clave es la selección de medios adecuados para cada necesidad educativa. Se analiza qué objetivo se pretende, qué teoría explica mejor ese proceso de aprendizaje y qué tecnología se adecua más a esa necesidad.

Representación del conocimiento y objetos de aprendizaje

Una de las formas en la que el conocimiento está cambiando es en el modo en que se representa. La implicación del “postulado constructivista” para el estudiante incluye, al menos, dos tipos distintos de representaciones. Por un lado, representaciones sobre el significado del contenido a aprender. Y por el otro, representaciones sobre el sentido que tiene para él aprender ese contenido, las necesidades que ese aprendizaje cubre y las consecuencias que supone para la percepción de uno mismo como aprendiz. Ambos tipos de representaciones se construyen, de acuerdo con lo dicho, de manera dinámica, contextual y situada, a partir de lo que aporta en cada momento el aprendiz: ni el significado ni el sentido que el alumno construye están, meramente, en el material que es objeto de aprendizaje, ni su construcción queda asegurada por el diseño de dicho material.

Gilbert (2005) argumenta que se ha producido un cambio en la valoración del conocimiento aplicado sobre el conocimiento académico en la sociedad en general, pero esto no siempre es aceptado en educación. Se van descubriendo nuevos formatos, sistemas de símbolos y estructuras organizativas que explotan las características únicas de Internet como un medio (Bates, 2015).

En cuanto al diseño didáctico de objetos de aprendizaje, comprende no solo la identificación de necesidades de los estudiantes y la selección de la información más adecuada, sino también cómo facilitar los aprendizajes y la transferencia a

diferentes contextos. Se pueden identificar distintos niveles de diseño: el conceptual, el comunicacional, el visual, y la información sobre el propio objeto (metadatos). Para el primero se deben especificar objetivos, contenidos y estructura de la aplicación; en el visual se debe tener en cuenta la apariencia que pretende darse al conjunto de los elementos visuales; en los recorridos se debe indicar la forma en que el usuario va interactuar con los recursos según sus conocimientos previos (Aveleyra *et al.*, 2007).

La incorporación de materiales multimedia puede favorecer la posibilidad del trabajo independiente del alumno en el tiempo y en el espacio, privilegiando: a) el rol de la pregunta porque constituye la base para el inicio de un proceso de indagación, b) el reconocimiento de que el error es parte del proceso de construcción de aprendizajes, c) los procesos de resolución de problemas, entendidos como dilemas y no como problemas cerrados, con énfasis en el feedback constante a través del diseño conceptual o de las interacciones (Aveleyra *et al.*, 2011, 2015).

En estudios realizados en FIUBA, los materiales que facilitan graduar la comprensión de conceptos, la interpretación de modelos científicos y/o que permiten en el estudiante un mayor desarrollo de estrategias cognitivas son:

- los problemas que permiten diferentes recorridos atendiendo diversos niveles,
- las simulaciones por favorecer el control de variables y la predicción,
- las autoevaluaciones por permitir un auto-control del aprendizaje y
- la incorporación de videos con inclusión de situaciones cercanas a la profesión.

Actualmente, se ha comenzado en la Facultad con la producción de materiales educativos incorporando realidad aumentada, para la comprensión de conceptos e interpretación de problemas (Aveleyra, Proyetti, Gómez Toba, 2017).

LA BÚSQUEDA DE ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC A LA ENSEÑANZA QUE GENERAN INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)

Respecto a algunas tecnologías desarrolladas y/o implementadas para la enseñanza en la Facultad de Ingeniería, llevadas a cabo por el Centro de Educación a Distancia (CEaD),⁴ el Laboratorio de Entornos Virtuales de Aprendizaje (LEVA), el Laboratorio Abierto (LABI), el Laboratorio de Dinámica de las Estructuras (LABDIN), el Laboratorio de Electrotecnia (LEDE), el Laboratorio de Electrónica (LACID), los Laboratorios de Física I, Física II, Química, Idiomas y, en el marco

4. <http://www.fi.uba.ar/es/node/876>.

del Programa UBATIC,⁵ se pueden mencionar a los *Laboratorios Remotos*, *Construcción de prototipos*, *Realidad Aumentada (RA)*, *Cámaras infrarrojas*, *Impresoras 3D*, *Diseño y uso de software*.

Respecto a los laboratorios remotos, se inicia una metodología educacional novedosa en la enseñanza de la física. Los estudiantes pueden manipular dispositivos y realizar mediciones en forma remota. Actualmente hay tres desarrollos finalizados asociados a fenómenos de difracción de la luz, superposición de ondas y resonancia mecánica, y péndulo ideal para el cual se utiliza un robot.

Respecto a las impresoras 3D, es posible construir objetos que pueden ser utilizados como insumos por diversas materias tecnológicas. Hasta la actualidad se realizaron más de 50 trabajos para laboratorios FIUBA (62%), materias de la FIUBA (27%), y particulares (11%).

En cuanto al diseño de prototipos, es fundamental para la formación del ingeniero, reconociendo la interacción entre el modelado, el prototipo y la realidad. Por ejemplo, en el LAME se diseñaron y construyeron un túnel de viento y una mesa vibradora, con fines didácticos, para la simulación del comportamiento a escala de estructuras ante la acción de terremotos y efectos aerolásticos. Otra tecnología implementada últimamente es la utilización de la Realidad Aumentada. Se detecta que permite una nueva manera de interactuar con los modelos físicos en condiciones más flexibles de tiempo y espacio. Se han incorporado elementos 3D en Aurasma y se ha armado un muro de realidad aumentada.

Muchas de las actividades mencionadas fueron desarrolladas completamente por equipos de docentes y de estudiantes de la FIUBA.

NUEVAS TENDENCIAS INTERNACIONALES

El Departamento de Proyectos Europeos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) presenta anualmente el informe *The NMC Horizon Report Higher Education Edition*, producido conjuntamente por New Media Consortium (NMC) y EDUCAUSE Learning Initiative (ELI),⁶ que identifica y describe las tecnologías emergentes que tendrán un impacto significativo así como las tendencias claves en la educación superior en los próximos cinco años (2017-2021). El análisis se realiza para tres plazos de adopción y resolución, a corto plazo (de 1 a 2 años), a medio plazo (de 3 a 4 años) y a largo plazo (de 5 a más años).

Respecto a las tendencias, se mencionan para el largo plazo: a) los avances en la cultura de la innovación en la educación superior, acelerados por algunas instituciones que están transformando sus tradicionales métodos de enseñanza

5. Proyecto: FIUBA-LABTIC 2014-2016.

6. <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition/>.

y aprendizaje y, b) los enfoques de aprendizaje profundo, que consisten básicamente en dos estrategias de aprendizaje basado en la investigación como son el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos. Para el mediano plazo: a) el interés creciente en la medición del aprendizaje y, b) el rediseño de espacios de aprendizaje. Respecto al primero, la base que facilita este tipo de evaluación la constituyen las analíticas de aprendizaje o sea la recopilación, análisis y uso de datos sobre los estudiantes y sus contextos, con el fin de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en donde se realiza. El rediseño de los espacios de aprendizaje es otro foco de análisis ya que está en línea con la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.

En cuanto a las tendencias a corto plazo se destacan: a) el aprendizaje mixto, b) el adaptativo y, c) el colaborativo. Respecto al primero, esta tendencia se ha convertido con el tiempo en un término genérico que abarca cualquier combinación de enseñanza tradicional y presencial con métodos de enseñanza facilitada por la tecnología. En cuanto al aprendizaje adaptativo, desde las flipped classrooms hasta la incorporación de módulos de aprendizaje en línea, los diseños de aprendizaje mixto mejoran los enfoques tradicionales con usos atractivos de la tecnología y de los medios de comunicación. El enfoque de aprendizaje colaborativo implica actividades centradas en cuatro principios

Por su lado, el Observatorio de innovación educativa de la Universidad de Monterrey (EDUTRENS)⁷ propone un plan de acción que, basado en el diagnóstico presentado, permita contribuir a la educación de calidad mediante acciones que permitan: fortalecer el desarrollo de nuevas prácticas educativas alineadas con los intereses y características de cada estudiante, y las demandas de la sociedad del conocimiento; acompañar el desarrollo de sistemas de medición educativa más integrales y complejos; considerar a las tecnologías como un instrumento fundamental para el desarrollo de nuevas prácticas educativas y nuevas formas de medición.

DESAFÍOS QUE ENFRENTA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN EL MARCO DE ESCENARIOS DE DISPOSICIÓN TECNOLÓGICA

Es posible decir que en el marco de escenarios de disposición tecnológica, es necesario:

- Repensar el rol de los educadores, considerando otras funciones como curadores de contenidos, diseñadores, decisores sobre el uso de ciertas tecnologías, etc.

7. <https://observatorio.itesm.mx/redutrends/>.

- Potenciar la alfabetización digital de docentes, favoreciendo el desarrollo de competencias adecuadas en el uso de la tecnología.
- Capacitar a los docentes en el diseño tecnopedagógico.
- Promover la participación de los mismos en comunidades y redes, que faciliten la formación y el intercambio.

Se reconoce que la formación del profesorado adquiere una especial importancia para el desarrollo de competencias digitales de los estudiantes. En el informe “Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente” de la UNESCO (2004) se proponen cuatro categorías que engloban aspectos importantes para la integración de las tecnologías en la formación docente: contexto y cultura, visión y liderazgo, aprendizaje permanente, planificación y administración del cambio (Cabero, Barroso, 2015).

El Observatorio de Innovación Educativa de la Universidad de Monterrey menciona que el desafío de los docentes consiste en diseñar, asesorar y evaluar proyectos capaces de integrar alumnos con diferentes perfiles y estilos de aprendizaje. Señala que los obstáculos para implementar la tecnología en las aulas están relacionados con la falta de tiempo, de presupuesto, la resistencia al cambio, los problemas administrativos para la compra de tecnología, la falta de espacios físicos y la falta de formación y/o actualización en tema relacionados con la tecnología. En el informe HORIZON 2017 se indica como un desafío muy difícil de abordar el replanteamiento del rol docente.

Por todo lo mencionado, es indispensable el apoyo institucional para favorecer la capacitación docente en el uso de tecnologías en las aulas. En este sentido se puede mencionar que desde el Centro de Educación a Distancia de la FIUBA, se ofrecen cursos y programas de actualización y ya se han capacitado 335 docentes. A su vez, el Consejo Directivo por Res. 751/2014 modificó el art. 33 del estatuto del personal docente para incorporar, en los antecedentes, los trayectos formativos en tecnología educativa para ser tenidos en cuenta por el Jurado en los concursos docentes. De esta manera, se otorga impulso a la formación pedagógica de los docentes así como también a la actualización en el uso de las TIC. También las Jornadas realizadas en 2015 en la FIUBA constituyeron un espacio para el intercambio de experiencias y de reflexión individual de los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aveleyra E., Chiabrando L. (2012). “Ayuda pedagógica mediante entornos virtuales de aprendizaje para la formación del ingeniero”. Memorias del Congreso World Engineering Education Forum, Buenos Aires. <http://www.weef2012.edu.ar/papersFinal/information.php?doc=31>, pp. 1-9.

- Aveleyra E., Chiabrandó L., Ferrini A., Pérez F. (2007). "El diseño y la implementación de materiales on-line para la enseñanza de la física con modalidades mixtas de aprendizaje". Memorias del X Congreso EDUTEC. Buenos Aires, <http://www.utn.edu.ar/edutec2007/publicaciones.utn>
- Aveleyra E., Ferrini A. (2007). "Criterios e indicadores para la evaluación de cursos de física universitaria con la modalidad híbrida". Memorias del X Congreso EDUTEC. Bs.As. Inclusión digital en la educación superior. <http://www.utn.edu.ar/edutec2007/publicaciones.utn>, pp. 1-12.
- Aveleyra E., Menikheim C., Ferrini A., Chiabrandó L. (2008). "Integración de las TIC's en un curso de física: una mirada reflexiva sobre un proyecto en marcha". Memorias XI Congreso Internacional EDUTEC. Santiago de Compostela. <http://www.edutec.es/congresos/xi-congreso-edutec-2008>
- Aveleyra E., Proyetti M., Gómez Toba G. (2017). "La interpretación de modelos físicos con Realidad Aumentada". Memorias XX Congreso Internacional EDUTEC 2017. Pre-print.
- Aveleyra E., Proyetti M., Racero D. (2016). "Analysis of the Student's interaction Using Video streaming at University Physics Classes". 15TH European Conference on e-Learning. Charles University. Praga. <http://www.academic-conferences.org/conferences/ecel/ecel-call-for-papers/>
- Aveleyra E., Proyetti M., Vega F. (2015). "Evolución y Categorización del Diseño de Materiales Educativos para Cursos de Ciencias con Modalidad Mixta en la Universidad". Memorias EDUTEC XVIII <http://www.edutec.es/sites/default/files/congresos/eduteci15/Editables/PAGINAS/CTI.html>
- Aveleyra E., Proyetti M., Villafañe A. (2016). "Laboratorios remotos: experimentación en aulas de física universitaria". Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje. Editorial Octaedro, Barcelona.
- Aveleyra E., Racero D., Chiabrandó L. (2011). "Herramientas en línea para desarrollar propuestas didácticas". Revista Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. N° 6, pp. 77-83.
- Aveleyra E., Racero D., Dadamia D. (2014). "Una propuesta de aprendizaje universitario con TIC para recursantes". Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación, 13, 36-42.
- Barberà E., Mauri, T. y Onrubia, J. (Coord.) (2008b). Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Barcelona: Graó.
- Bates, Tony (2017). Teaching in a Digital Age. Guidelines for designing teaching and learning <https://www.tonybates.ca/teaching-in-a-digital-age/>
- Cabero Almenara J. y Barroso Osuna J. (2015). Nuevos retos en tecnología educativa. España: Síntesis.
- Coll C., Monereo C. (2008). Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y comunicación. Madrid: Morata.

- Coll, C.; Onrubia, J. y Maurí, T. (2008). "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". *Revista de educación*, N° 346, pp. 33-70 http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf
- Dadamia D., Ferrini A., Aveleyra E. (2009). "Estudio de Sistemas de Cuerpos Utilizando Técnicas de Procesamiento de Imágenes". *Memorias IV Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, La Plata.
- Onrubia, J. "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción de conocimiento". *Revista de educación a distancia*, Año IV, N° II (2005), pp. 1-16. <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid.

Aportes para el debate: Las tecnologías en la enseñanza universitaria: nuevos escenarios, nuevos desafíos

Diego García Díaz - Profesor Adjunto y Director de la Carrera de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA¹

Si bien no me considero un especialista en tecnologías de información académica, el campo disciplinario del diseño gráfico es un espacio de permanente exploración sobre las tecnologías las cuales, además, son nuestra materia profesional. Desde este concepto, la intención de este trabajo es proponer una visión alternativa, intentando no redundar en conceptos que claramente podrían abordarlos profesores más expertos.

Un punto para comenzar a repensar el escenario de la enseñanza universitaria refiere a que nosotros acabamos de terminar un proceso complejo de revisión del plan de estudios de la carrera, que llevaba treinta años sin ser modificado. El Diseño Gráfico es una profesión donde la tecnología tuvo enormes cambios durante este período, y nos tocó revisar cuál era la participación de la visión tecnológica y cómo penetraba en nuestro campo profesional. Todo esto llevó a grandes discusiones, donde no solamente estábamos hablando de la producción o cuál es el producto, sino también la problemática de la enseñanza; también se problematizó el lugar de las nuevas tecnologías para que no se redujeran a ser un fin, sino un medio para mejorar la enseñanza. Esta discusión atendió, a su vez, en la concepción de un espacio de educación pública donde tenemos limitaciones presupuestarias, de infraestructura y, también, de obsolescencia, que es otro factor importante. Surgen problemas cuando las tecnologías llegan tarde, cuando la infraestructura empieza a ser superada y resulta difícil competir con modelos de alta infraestructura tecnológica.

En nuestro espacio de trabajo y plan académico definimos tres ideas, pero en esta ocasión yo quisiera proponer dos ideas que resultan disruptivas respecto del pensamiento tradicional. Hay una visión tradicional de que el aula, entre 1917 y 2017, no tuvo cambios, pero quiero aportar una mirada distinta, que se trata de que los dispositivos tecnológicos penetran los espacios más allá de si están dentro de la propuesta institucional. No solamente tenemos dispositivos, sino tenemos también estructuras, los alumnos actuales tienen habilidades altamente

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el panelista en el marco de las Jornadas.

desarrolladas en una serie de infraestructuras que están disponibles en esa aula y, de esta forma, tenemos la posibilidad de hacer uso de esas tecnologías que están navegando por el aula, podemos darles uso e integrarlas a nuestros espacios académicos. En este sentido, planteo dos modelos: por un lado, una posición monolítica institucionalista donde las tecnologías son ofrecidas desde el espacio académico hacia los alumnos. Me voy a ubicar en una posición crítica respecto a esta idea, más allá de que son aportes interesantes y válidos porque acá puede haber riesgos de discriminación tecnológica por el hecho de que existen espacios que poseen la capacidad de tener esta infraestructura tecnológica, mientras que existen otros espacios que no la tienen, generándose una diferencia de elitismo entre un espacio y otro. Por otro lado, está el factor de la veloz obsolescencia que tiene que ver tanto en la preparación del docente como de la misma tecnología. Entonces, más bien, reflexiono desde un espacio de convergencia donde existan propuestas tecnológicas volcadas hacia los espacios áulicos, pero también se recupere la tecnología que ya está presente en el aula. En ese sentido, tenemos este espacio de convergencia, esta aula que está utilizando las tecnologías que ya están existiendo y esto ayuda, también, a lograr una mayor democratización. En primer lugar, porque la tecnología ya está presente y no estamos necesitando planes infraestructurales altos, sino simplemente recuperar lo que existe, con un modelo tecnológico que es cada vez más veloz y tiene cada vez más presencia, es decir, hay cada vez más tecnología presente en el aula que quizá tenemos que tener mayor disposición para reincorporarla.

Voy a traer un modelo que aporta otra idea de democratización, un caso de hace unos días, en España, donde un niño recupera una consigna docente y el hecho de lo que ocurrió con la recuperación de la consigna docente no es lo relevante sino lo que ocurrió después. Esta consigna, que fue “malinterpretada por el alumno”, el padre lo sube a Twitter, esa subida a Twitter por el padre es una acción tecnológica, se viraliza exponencialmente y llega a la Real Academia. Entonces, la Real Academia emite un dictamen a través de los medios, vuelve al aula, y se genera una respuesta por parte de una institución gigantesca que en otro contexto y en otro medio no hubiera podido existir. Existe una permeabilidad institucional a partir de nuevas tecnologías. Y no son las nuevas tecnologías que habitualmente estamos pensando como dispositivo de aula, sino esas nuevas tecnologías que están permeando un espacio áulico y están produciendo un contacto entre la Real Academia y este espacio de aula.

Hugo Pardo Kuklinski cita esto que me parece también importante, que sucede en ese espacio reconcebido y refiere a la modificación de los roles: el profesor deja de ser un divulgador y pasa a ser un mentor de los procesos con una dinámica de liderazgo adaptable. A veces es el líder, a veces es el mentor, porque hay una fractura definitiva en el espacio-tiempo. Uno antes aprendía en el aula, ahora el aprendizaje es un flujo, sucede todo el tiempo y está deslocalizado.

Entonces, tenemos esta especie de idea de un previo rol divulgador del docente y un nuevo rol mentor de procesos. Yo quiero ratificar esto porque en algún punto en la tradición de la FADU, en la tradición del espacio de formación del pensamiento proyectual, estamos haciendo un uso que lo quiero recuperar como una tecnología, como una nueva tecnología: el espacio taller y el pensamiento proyectual, los cuales pueden pensarse como tecnologías analógicas y como tecnologías de aula. Esto fue ratificado en el diseño del plan de estudio y refiere a la conformación del taller como espacio predominante. De hecho, todas las materias que conforman la carrera de Diseño Gráfico se desarrollan en un espacio de taller, incluso, en materias de tipo socio-humanístico. En el espacio de taller existen una serie de características como la mentoridad por parte del equipo docente, las múltiples herramientas, múltiples abordajes teóricos y prácticos en forma permanente que están cambiando los roles. Además, se produce una irrupción espacial y de los espacios pedagógicos porque el taller propone un modelo diferente. Se observa, asimismo, una permeabilidad tecnológica ya que el taller estuvo históricamente penetrado por propuestas tecnológicas que coinciden con el pensamiento proyectual.

Aquí, pienso sobre el proceso de pensamiento proyectual, viendo cuáles son sus virtudes de trabajo, cómo interactúa y cómo lo asociamos a procesos de más tecnología. Por un lado, el proyecto tiene tres grandes etapas: problema, proyecto y solución. En esa secuencia está presente la idea de desafío, de compromiso, de motivación, de incorporación de herramientas, análisis e intervención, trabajo colectivo, co-creación, multiplicidad de roles, liderazgos diversos, entre otras ideas. También la visualidad que es apoyada por la tecnología que ayuda a la interpretación y su simulación en un escenario donde los procesos no son lineales, sino que avanzan, regresan y vuelven. Hablamos de un modelo temporal, de lo que citaba Hugo Pardo que tiene que ver con un modelo temporal 24x7, es decir, donde el alumno no deja de aprender cuando termina su espacio áulico. Habitualmente, el modelo de taller no propone llegar a un resultado único evaluable sino a un resultado múltiple. Todas estas instancias son transversalmente vinculadas con modelos tecnológicos que potencien estos espacios. Aquí, muy coherente con lo que propuso la profesora Aveleyra, está la idea del diseño del espacio del aula como una experiencia. Para concluir, subrayo las tres ideas. La tecnología que penetra y democratiza, es inevitable. En segundo lugar, cuando abordamos la tecnología y nos hacemos cargo de esa penetración tecnológica, los roles se modifican. Por último, si concebimos al taller y el diseño como tecnologías estructurantes, si se quiere análogas, podemos repensar la formación universitaria.

Experiencias en el uso de audiovisuales y simulaciones en la enseñanza de la Producción Animal en la Facultad Ciencias Veterinarias - UBA

Susana Gil - Profesora Adjunta de la Facultad de Ciencias Veterinarias, UBA

INTRODUCCIÓN

Los entornos educativos que son adaptados o desarrollados para favorecer el pensamiento crítico y el aprendizaje a nivel superior, resultan muy potentes en términos de alcanzar más y mejores aprendizajes (Jonassen, 1996). Los entornos virtuales y el uso de Tecnologías Informáticas de la Comunicación (TIC), si bien no resultan en sí mismos generadores de aprendizajes significativos, según el enfoque pedagógico con el cual se trabaje, tienen potencial de contribuir a ampliar las capacidades del estudiante. Las herramientas informáticas y virtuales que apoyan, guían y extienden los procesos de pensamiento de los usuarios, contribuyen a la construcción de conocimientos y pueden ser utilizadas en una variedad de dominios específicos, en este caso en el campo de la producción agropecuaria. En una sociedad orientada cada vez más hacia la gestión del conocimiento como fuente principal de producción y riqueza, se requiere una renovación constante de la enseñanza y una mayor rapidez y fluidez de los procesos educativos para responder a las exigencias del mundo del trabajo.

Entre los materiales que se incorporan en la enseñanza se encuentran los medios audiovisuales, desde transparencias y diapositivas hasta los sistemas multimediales propuestos desde la informática (Aguaded, J. y Martínez-Salanova, E., 1998). Con un recurso audiovisual, el estudiante puede ver y oír al mismo tiempo la explicación de un tema que se le está brindando. Los medios audiovisuales surgen como los medios técnicos de representación que permiten ampliar las capacidades visuales y auditivas, facilitando en la enseñanza una mayor y más rápida comprensión e interpretación de las ideas y conceptos (Tomás, A, 2009).

El aprendizaje basado en la modelización de los sistemas es un proceso fundamental para comprender cualquier sistema productivo, y su abordaje en forma sistémica permite conceptualizar, cuantificar y evaluar cualquier variable (Gill, 1995). Por otra parte, al utilizar modelos de simulación, se pueden identificar relaciones causales complejas que no serían identificables de otro modo (Grant, 1998). Su utilización para simular establecimientos de producción agropecuaria

cobra relevancia por su capacidad para integrar las diversas áreas del conocimiento. El aprendizaje de los estudiantes deviene a través de la integración de diversos conceptos adquiridos en aquellas asignaturas previas que proveen conocimientos más básicos, resultando en una síntesis conceptual y aplicativa de los mismos.

Cualquier tipo de herramienta pedagógica, independientemente de su característica tecnológica, es un instrumento que deberá de ser movilizado por el docente cuando el logro de los objetivos, una problemática creada en la comunicación, o el beneficio de instaurar un ambiente más propicio para el aprendizaje, lo avalen y justifiquen (Cabero, 2001). La incorporación de la educación semipresencial brinda a los alumnos la posibilidad de estudiar desde sus propios hogares, con tutorías en la red, y presentarse, en ciertas ocasiones, a clases para relacionarse en forma directa con los docentes y, también, permite corroborar la calidad de los aprendizajes (Sánchez Santamaría y otros, 2012).

En la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA (FCV-UBA) se ha incorporado el uso de herramientas TIC en la enseñanza-aprendizaje de la producción animal, a través de su participación en dos proyectos institucionales de Secretaría Académica en la Programación UBATIC (Universidad de Buenos Aires-Tecnología Informática y de la Comunicación), desde el año 2012, con el fin de propiciar el aprendizaje significativo basado en la comprensión, y no en la repetición memorística de conceptos. En el primer proyecto “Diseño e implementación de estrategias didácticas mediante la integración académica de las cátedras vinculadas a la producción animal, incorporando Recursos Informáticos y de Simulación” se trabajó con TIC con base en modelos de simulación, planillas de cálculo y metodología USINA (simulador de toma de decisiones) para los alumnos de la Intensificación en Producción Animal (último año de la carrera de veterinaria). Tuvo como objetivo mejorar la enseñanza de los sistemas de producción animal a partir de la articulación entre cuatro cátedras (eje en la Producción de Bovinos para Carne) y de la integración de sus contenidos en una propuesta pedagógica sustentada en la simulación, herramienta importante, además, para la toma de decisiones. Desde hace más de 14 años, las simulaciones en la enseñanza-aprendizaje de sistemas de ganadería en Producción Bovina para carne se estuvieron implementando a través del uso de planillas electrónicas sencillas (Cervini y otros, 2013). En los últimos años, se agregó el desarrollo de un modelo de simulación más complejo y amplio en cuanto al número de variables involucradas (Gil y otros, 2013_{a,b,y,c}). En el segundo proyecto “Integración de saberes en producción animal a través de recursos informáticos audiovisuales y de simulación” se amplió el número de cátedras intervinientes a nueve (Producción Bovinos de Carne, Producción de Bovinos de Leche, Producción de Ovinos, Producción de Porcinos y Producción de Equinos, Bases Agrícolas para la Producción animal, Bioestadística, Genética y Teriogenología) así como el número de niveles dentro de la currícula (Módulo Común, Ciclo superior y Prácticas Profesionales Supervisadas), y por lo tanto, los resultados del

proyecto llegaron a un mayor número de estudiantes. En este caso, el objetivo fue la integración de disciplinas asociadas a la producción agropecuaria a través del desarrollo de medios audiovisuales educativos, con un posterior procesamiento de la información por medio de técnicas de simulación y análisis estadístico (Gil y otros, 2017_{a y b}). En definitiva, los objetivos estuvieron centrados en la integración de disciplinas asociadas a la producción agropecuaria a través de recursos informáticos, principalmente audiovisuales y de simulación; en el procesamiento de la información por medio de técnicas de simulación; y en la articulación de diversos contenidos en soportes informáticos, como la Plataforma Moodle de la FCV-UBA.

A través de la presentación de estas experiencias con el uso de audiovisuales y simulaciones en la enseñanza de la Producción Animal en la Facultad Ciencias Veterinarias, UBA, se abordarán tres puntos importantes, a saber: a) impacto de las TIC en las prácticas de enseñanza universitaria; b) desafíos que enfrenta la formación de los docentes universitarios en el marco del uso de las TIC y c) estrategias de integración de las TIC a la enseñanza que generan innovaciones pedagógicas en las Instituciones de Educación Superior.

DESARROLLO

Los *impactos esperados en las prácticas de enseñanza* en el ámbito de la producción animal, en función de la utilización de las TIC en estas experiencias, estuvieron enmarcados en tres aspectos:

1. Que los alumnos integren saberes de diferentes asignaturas relacionadas con la producción agropecuaria mediante *Simulación de casos y Medios audiovisuales educativos*, especialmente aquellos contenidos que resultan importantes para un mejor aprovechamiento de los cursos de Producción animal.
2. Que estas propuestas complementarias resulten amigables y atractivas para los estudiantes.
3. Que se puedan generar espacios de reflexión y escenarios similares a los de la práctica profesional en producción animal, a partir de promover en los alumnos una visión sistémica, cercana a la que el profesional veterinario vive en su realidad de asesor.

En relación con las Simulaciones dentro de las Actividades de Integración, se encuentran aquellas relacionadas con: a) TIC en general; b) Modelos de Simulación didácticos específicos y c) Integración de materiales y actividades en Plataforma Moodle.

- a. *TIC en general*: se realizaron Talleres optativos sobre el uso de planillas Excel para los alumnos que requirieran incorporar conocimientos para el manejo

de las mismas. En cada año, desde el 2013 en adelante, se realizó un taller de 2 horas de duración al inicio del primer y segundo cuatrimestre.

En los cursos de Producción de Bovinos de Carne se realizaron simulaciones con Modelos Técnicos simples a través de ejercicios para cría y para invernada bovina (engorde) basados en planillas de cálculo, con salidas en tablas y gráficos, con foco en la integración de conceptos de forrajes, biotipos bovinos e Índices de Producción de carne. Estas actividades estuvieron siendo realizadas desde antes del año 2000. Además, se ensayó en los años 2012 y 2013 otro tipo de modelos de simulación, llamado USINA, que es un simulador basado en “un árbol de decisiones” desarrollado por la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde se practicó integración de contenidos de alimentación, biotipos bovinos y comercialización.

- b. *Modelos de Simulación didácticos específicos*: se desarrollaron dos Modelos técnicos de Simulación didácticos a partir del trabajo con un asesor especialista, específicos para producción bovina, siendo adecuados, a su vez, a las exigencias didáctico-pedagógicas del curso de Producción de Bovinos de Carne. El primer Modelo técnico fue el de Crecimiento Animal Individual, con información suministrada por el equipo docente participante de los proyectos. En el mismo se integraron conceptos de suelos, forrajes, biotipos y razas para simular invernadas en base a un solo animal. El modelo considera distintas características propias del vacuno (sexo, edad, raza, condición corporal) y de la alimentación, en este caso solo la disponibilidad de materia seca del forraje y su contenido energético. El segundo modelo técnico, más completo y complejo, fue el Modelo técnico Lote/Empresa Ganadera (finalizado en el 2015, con mejoras en la accesibilidad en el 2016). Además de integrar los conceptos anteriores, adquirió la versatilidad de poder simularse la invernada de un lote de vacunos conformado por 10 hasta 500 animales de distintos biotipos bovinos productores de carne, con distintas cadenas alimenticias (recursos forrajeros distintos y suplementación), con combinaciones de manejos con antiparasitarios internos y vacunaciones básicas a nivel de sanidad, considerando tasas de morbilidad y mortalidad de las enfermedades consignadas en el plan sanitario, junto con la posibilidad de llegar a algunos resultados económicos. Cada caso o tratamiento que el estudiante origina se guarda, y puede salir como outputs en hojas de cálculo de Excel y en forma de gráficos, con los datos cargados y los resultados obtenidos. Se tiene la posibilidad de hacer varios tratamientos o casos distintos, pudiendo cambiar uno o más parámetros para cada nuevo caso, y comparar tantos como se crea conveniente. La variación en los resultados alcanzados permite su tratamiento estadístico posterior. Estas simulaciones se utilizan como complemento de las salidas al campo, por ejemplo, aquellas que se realizan a la Cuenca del Río Salado, provincia de Buenos Aires. Se trabaja con esta

zona debido a que presenta biodiversidad forrajera, potencial ganadero, tanto para cría como para casos de recría-engorde (invernada), y, además, porque es una zona ganadera cercana a Buenos Aires, lo cual posibilita el viaje con alumnos, ida y vuelta en el día. La complementación puede hacerse de dos formas distintas: a- primero se utiliza el modelo técnico de simulación en aula, con lo cual se entrenan en la búsqueda de información, la actividad los guía en la recorrida del campo, toma de datos y análisis de los resultados obtenidos, para luego, en la salida a campo real, aplicar parte de lo practicado en aula; b- a la inversa, salida a campo real primero, con la posibilidad de recoger información “in situ” y usarla como inputs para el modelo técnico de simulación. A nivel pedagógico, para la primera práctica de los alumnos, la opción (a) es la que presenta mejores resultados dentro de los cursos con carga horaria acotada, debido a la optimización que se hace del tiempo.

La aplicación y ensayo de este segundo Modelo técnico de Simulación “Lote/ Empresa Ganadera” se ejecutó en el curso de Producción de Bovinos de Carne II (último año de la carrera), en los años 2015 y 2016, en aula informática, con integración y articulación de las cátedras de Bases Agrícolas (con la materia Forrajes), Genética, Bioestadística y Producción de Bovinos de Carne. Para esta integración se adicionó un audiovisual educativo confeccionado para tal fin. La experiencia se relata en el punto siguiente (c), ya que se utilizaron varias herramientas TIC en Plataforma Moodle.

- c. *Integración en Plataforma Moodle:* en la Plataforma de la FCV-UBA se abrió un espacio para estas actividades con TIC en producción animal, en el cual se cargaron distintos materiales didácticos, tutoriales desarrollados en forma específica para los modelos técnicos de simulación, archivos con listado de precios de medicamentos veterinarios, guía para realizar un Informe técnico, etc. Además, cuenta con la apertura de un “foro”, brindando la posibilidad de interacción entre los estudiantes mismos, y con los docentes en momentos determinados.

La *experiencia completa* en el uso de simulaciones junto con un audiovisual educativo en la enseñanza de Producción Animal, se plasmó en la “*Actividad Lote/Empresa con entrega final de Informe para el Productor*”. El alumno es introducido en el ejercicio como si ya fuese un profesional veterinario contratado para asesorar a un productor sobre la invernada de un lote de vacunos en la provincia de Buenos Aires. Se le comunica que a través del Modelo técnico Lote/Empresa ganadera simulará la invernada de animales hasta el peso de faena, contando con la información sobre alimentos, sanidad y precios, de forma tal de poder entregar un Informe con los posibles datos productivos y económicos. Dentro de las Fuentes de Información, además de la Reseña escrita aportada por el productor ganadero, revistas agropecuarias que proveen precios de insumos de sanidad, especies forrajeras, etc. y links a páginas web como la del Mercado de

Hacienda de Liniers para precios de compra y venta de animales, cuentan con un Medio Audiovisual Educativo específico (MAVE_p), diseñado para semejar la recorrida o a parte de la recorrida del campo junto a un productor ganadero, de la cual el profesional veterinario obtiene datos que serán insumos para los modelos de simulación. El MAVE_p se realizó con información escrita, gráfica y oral, estática y animada. Para el desarrollo de la actividad los alumnos deben ver el Tutorial del Modelo técnico Lote/Empresa ganadera para comprender su funcionamiento. Luego, acceder al MAVE_p específico mediante link a página web. Esta recorrida virtual del campo a través del audiovisual dura 3 minutos, a partir de la cual deben extraer información que será input a cargar en el modelo técnico. Todos los conceptos y datos que se pueden obtener de este audiovisual sirven como insumos para la elaboración de la correcta invernada en cuestión. Luego de cargar el modelo técnico con todos los datos necesarios deben “correr” la simulación hasta la obtención de los resultados (el usuario puede volver a ver el Tutorial del Modelo Técnico cuantas veces lo necesite). La interfaz donde aparecen los resultados es variada. Los mismos salen en forma de gráficos (curvas, tortas, barras), con lo cual resultan de impacto visual y rápida interpretación, pero además, en tablas en planillas de cálculo, lo cual permite que el estudiante las pueda guardar en el disco rígido o en memorias transportables o subirlos a “la nube virtual” para trabajar la información a posterior (obtener nuevos indicadores de producción de carne, tratamiento estadístico de la información individual, etc.), sin estar en conexión con internet ni dentro del programa de simulación que sostiene al Modelo Técnico Lote/Empresa ganadera, es decir, puede seguir trabajando desde su casa. Finalmente, debe realizar un Informe Escrito para el productor que lo contrató como asesor, con los resultados productivos que considere relevantes, para lo cual se los motiva a que integren y analicen la información que vuelca el modelo de simulación. Se busca obtener el impacto de que sea una propuesta complementaria amigable y atractiva, y que se generen escenarios similares a los de la práctica profesional, cercana a la que el veterinario vive en su realidad de asesor en producción animal.

Para el seguimiento de las prácticas con el Modelo técnico de Simulación se confeccionó una Encuesta con apoyo del área pedagógica y aplicó a los alumnos (n= 21). La mayoría lo halló útil para comprender los conceptos y para el aprendizaje, pero consideraron necesitar conocimientos previos sobre planillas de cálculo. Con respecto a la accesibilidad o dificultad de uso, si bien las opiniones estuvieron repartidas en el grupo del año 2015, para el año 2016 ningún alumno encontró dificultad en su uso.

En relación con los Medios Audiovisuales dentro de las Actividades de Integración, con su uso se pretende mejorar el aprendizaje de la producción animal en sus distintos cursos iniciales de Producción Animal I (Producción de Bovinos para Carne, Producción de Bovinos para Leche, Producción de Ovinos, Producción de Porcinos y Producción de Equinos) a partir de recuperar y resignificar contenidos

adquiridos por los alumnos de grado en las materias de los inicios de su formación, Genética de Poblaciones, Medicina III –conocimientos de reproducción-, Bases Agrícolas para la Producción Animal y Elementos de Estadística.

Para el desarrollo de este Medio Audiovisual Educativo de integración (MAVE_i), se llevó a cabo, primero, un *Diagnóstico de Situación* para identificar los contenidos a incorporar en el MAVE_i. Para la selección de los mismos se llevaron a cabo distintas estrategias pedagógicas: 1- Evaluación Diagnóstica (ED) previo al inicio de cada curso de Producción Animal I, consistente en 4 preguntas de conocimientos esenciales referidas a las 4 materias básicas; 2- Grupo Focal (GF) consistente en entrevista grupal con alumnos en las que se recabaron opiniones sobre conocimientos previos y uso de TIC en el aprendizaje. 3- Encuesta de Opinión (EO) tomada a alumnos en el curso de Producción de Bovinos para Leche I para aportar mayor cantidad de información a la obtenida en los GF y, a su vez, más dirigida. 4- Torbellino de Ideas entre los docentes de las materias de Producción Animal I por un lado, y los de las materias básicas, por otro, para analizar los contenidos de los cursos y seleccionar los contenidos necesarios a ser incorporados en los medios audiovisuales y estrategias de integración. La información obtenida por las ED, GF y EO fue contrastada contra las observaciones de los docentes en relación con los contenidos en los cuales los alumnos presentan alguna dificultad para integrarlos en las clases de producción animal. En términos generales, fueron coincidentes con la información aportada por las otras 3 herramientas. Para la *Selección de Contenidos* se tomaron en cuenta los resultados de las herramientas de Diagnóstico de Situación. Así, los docentes de cada una de las materias intervinientes eligieron entre 3 y 4 contenidos para ser integrados en el MAVE_i (son los contenidos que se consideran los alumnos debieran tener “presentes” o “recuperados” al momento de cursar las asignaturas de Producción Animal I). Finalmente, para la *Vinculación de los contenidos seleccionados*, se articularon integraciones entre las Cátedras de Producción Animal I y las correspondientes a las materias básicas para la confección del guion del MAVE_i. Por ejemplo, integraciones entre contenidos de producción lechera con “selección” (Genética de Poblaciones) de producción ganadera de carne y ovina con “distribución normal” y “muestreo” (Elementos de Estadística); de producción porcina y equina con “alimentación con granos”, “intoxicación” y “alteraciones reproductivas” (Bases Agrícolas para la Producción Animal y Medicina III), etc. La *elaboración del guion* fue de manera colaborativa entre los docentes. Se planteó un encuentro informal, previo a un asado, entre tres veterinarios recién graduados que se desempeñan en distintos campos profesionales de la producción animal. Durante el encuentro, mientras comen una “picada”, comentan situaciones relacionadas con su nueva experiencia laboral en los ámbitos en los cuales trabajan. El *Rodaje y filmación* se hicieron en la facultad de Cs. Veterinarias, con el asesoramiento de un profesional para los puntos clave

de sonido y manejo de la cámara filmadora. El resto de los participantes fueron todos docentes y una asesora pedagógica de la institución. La duración total del MAVE_i fue inferior a los 10 minutos, tiempo ideal para mantener la atención de los estudiantes. El diálogo entre los veterinarios “actores” se constituye un disparador para recuperar conceptos y contenidos de materias básicas integrándose a los contenidos que fueron aprendidos en las producciones, todo en el contexto de la práctica profesional.

La *Actividad Integradora* en la cual se utilizó este MAVE_i se realizó en el inicio del cuatrimestre 2017 como “openning scene” o “actividad de apertura”, en dos turnos, para los alumnos que empezaban a cursar las Producciones Animal I. Fue optativa y tuvo una duración de 1,5 horas. En la primera consigna se solicitó que cada alumno tomase registro de aquellas cuestiones que preocupaban a los veterinarios que aparecían en el audiovisual y los conceptos/contenidos más significativos. Luego, que se organizaran en grupos de trabajo, de no más de 5-6 personas cada uno. Con la segunda consigna se los incentivó a que intercambiaran ideas sobre los contenidos advertidos como más destacados. Luego, un docente les fue solicitando a los grupos que los volcaran en voz alta para ir anotándolos en la pizarra. Paso siguiente, se les pidió que cada grupo seleccionara cuatro conceptos de la pizarra y establecieran relaciones entre ellos mediante un esquema/texto/gráfico. Algunos grupos expusieron la labor realizada, y a partir de ello, el docente realizó un esquema final, integrando todos los conceptos vertidos. Para el cierre, se explicó la importancia de los conocimientos trabajados para el estudio de las producciones y la necesidad de revisarlos/repasarlos de asignaturas anteriores. Al finalizar la actividad se les requirió que completaran una encuesta de opinión online. Los alumnos (n=39) valoraron la actividad integradora como una herramienta útil para la Introducción a la Producción animal; que brindó aportes para reconocer conceptos; y, además, expusieron que la recomendarían como actividad de inicio a la cursada del bloque de las materias de Producción Animal a los alumnos que nunca tuvieron contacto con esta orientación de la carrera o que nunca hayan cursado una asignatura de producción animal.

En referencia a los *Desafíos que enfrenta la formación de los docentes universitarios en el marco del uso de las TIC*, los más relevantes que surgieron en el contexto del trabajo entre varias cátedras en producción animal, estuvieron enfocados en:

- Aceptar cambios en la modalidad de enseñanza y aprendizaje. En términos generales, la aceptación resultó más fácil para los docentes de menor edad, posiblemente por realizar un uso más frecuente de los soportes informáticos y distintas aplicaciones.
- Capacitación en el uso de distintas TIC. Esta actividad conlleva la selección de cursos e inversión de tiempo en la atención de los mismos, así como pensar en la proyección de uso de la tecnología aprendida en la enseñanza

de la asignatura.

- Integración de la tecnología en la asignatura. Para la mayoría de las cátedras participantes lleva implícito que la mayoría de los docentes intervinientes tengan una formación y capacidad de uso de la TIC bastante semejante, para así poder hacer una utilización pareja de la misma en los distintos turnos de los cursos que imparte.
- Trabajar en forma colaborativa entre docentes de distintas cátedras, en especial durante la ejecución de proyectos que busquen integrar contenidos de distintas asignaturas. Esto se relaciona con que los docentes, muchas veces, tienen enfoques diferentes sobre algunos contenidos parecidos y/o abordajes distintos.

En referencia a las *Estrategias de integración de las TIC que generaron innovaciones pedagógicas en el aprendizaje de la producción animal a nivel superior*, aquellas incorporadas y trabajadas fueron las “simulaciones” y los “medios audiovisuales educativos”.

Los *Modelos Técnicos de Simulación* se presentaron como una estrategia didáctica para integrar diversas áreas del conocimiento, acción que debiera ser tarea habitual en el desempeño de un profesional y que contribuye a la visión sistémica. El trabajo con esta TIC guía al estudiante en el proceso de adquisición de la información importante, le permite relacionar variables, y, además, ver sus resultados en forma rápida, todo bajo la guía del docente, con posibilidad de cometer errores que se visualizan y corrigen prontamente, sin afectar “la productividad real de los sistemas ganaderos”.

Los *Medios Audiovisuales Educativos* facultaron el desarrollo de una estrategia para facilitar un aprendizaje de tipo espiralado, en el cual los nuevos contenidos a adquirir en el campo de las materias de Producción Animal se integran y asimilan a los contenidos incorporados en asignaturas anteriores de la carrera, con mayor grado de profundización y complejidad; y permitieron contextualizarlos en el marco de las distintas competencias profesionales. Estos medios audiovisuales, tanto el que semeja la recorrida de un campo que hace un veterinario junto a un productor para recolectar información, como el que integra contenidos de diversas asignaturas a través de diálogos entre veterinarios, generaron empatía a través de un lenguaje sintético y representaron situaciones en diferentes escenarios laborales de la profesión, propiciando la recuperación de saberes aprendidos en una forma más interactiva entre los alumnos, la herramienta TIC y el docente.

CONSIDERACIONES FINALES

Ambas propuestas adicionales con herramientas TIC resultaron amigables y atractivas para la mayoría de los estudiantes. Además, se pudieron generar espacios de reflexión y panoramas similares a los de la práctica profesional en producción animal, a partir de promover en los alumnos una visión sistémica, cercana a la que el profesional veterinario vive en su realidad de asesor. La integración de las TIC en estos contextos, como complemento del contacto directo que tienen los alumnos con los sistemas reales a campo, contribuye a mejorar las posibilidades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, J.; Martínez-Salanova, E. (1998). Medios, recursos y tecnología didáctica para la formación profesional ocupacional. 1ª Ed. Madrid, España.
- Cabero Almenara, J. (2001). Tecnología Educativa, diseño y utilización de medios en la enseñanza. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Madrid.
- Cervini, M.L., Demarco, D.G., de la Orden, J.L., Gil, S.B. (2013). Uso de la modelización como estrategia didáctica en la producción agropecuaria. *Revista Argentina de Producción Animal*, Vol 33 (Supl. 1): 98.
- Gil, S.B., Cervini, M.L., de la Orden, J.L., Demarco, D.G. (2013a). Aplicación de herramientas informáticas en la enseñanza-aprendizaje del crecimiento bovino. Congreso en Docencia Universitaria, 17 y 18 de octubre de 2013, Universidad de Buenos Aires.
- Gil, S.B., Chan, D., Herrero, M.A., Musi, D., Grinsztajn, F. (2013b). Recursos informáticos y de simulación en el aprendizaje de la producción animal. *Revista Argentina de Producción Animal*, Vol. 33 (Supl. 1): 100.
- Gil, S.B., Demarco, D.G., de la Orden, J.L., Cervini, M.L. (2013c). Usina: simulador de toma de decisiones en la enseñanza de producción animal. *Revista Argentina de Producción Animal*, Vol. 33 (Supl. 1): 99.
- Gil, S. B.; Demarco, D. G.; de la Orden, J. L.; Cervini, M. L.; Grinsztajn, F.; Cética, P. D.; Vaccaro, M. M. (2017a). Entornos virtuales y recursos TIC como elementos potenciadores de las capacidades de aprendizaje en la enseñanza de la producción ganadera. p. 112 - 115. En: *Desafíos y experiencias en la enseñanza de las ciencias agropecuarias 2: Material educativo innovador*. Marcelo Míguez; Alejo Pérez Carrera; Mariana Córdoba. – 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017. Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-42-3118-5.
- Gil, S. B.; Robledo, G.; Marcantonio, S.; Cóppola, M.; de la Orden, J. L.; Herrero, M. A., Musi, D.; Grinsztajn, F.; Cética, P. D.; Vaccaro, M. M. (2017b).

- Integración de saberes en producción animal a través de recursos informáticos audiovisuales. p. 116 - 119. En: Desafíos y experiencias en la enseñanza de las ciencias agropecuarias 2: Material educativo innovador. Marcelo Míguez; Alejo Pérez Carrera; Mariana Córdoba. – 1^{ra} ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017. Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-42-3118-5.
- Gill, R A. (1995). Planning for Sustainable Agro-ecosystems: a system approach. Parallel Programs: Volume II: 532-542. The 13th International Conference of the System Dynamics Society, Tokyo, Japan.
- Grant, W E. (1998). Ecology and natural resource management: reflections from a systems perspective. *Ecological Modelling* 108: 67-76.
- Jonassen, D.H. & Reeves, T. C. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. In: D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 693-719). New York, Macmillan.
- Sánchez Santamaría, J., Sánchez Antolín, P. y Ramos Pardo, F.J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia Universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*. N ° 60 (2012), pp. 15-38 (1022-6508) - OEI/CAEU.
- Tomás, A. (2009). Medios audiovisuales en el aula. Temática: pedagogía de los medios audiovisuales. N° 19 ISSN 1988-6047. Granada, España.

Aportes para el debate: Las tecnologías en la enseñanza universitaria: nuevos escenarios, nuevos desafíos

Adrián Gindín - Secretario de Tecnología Educativa de la Facultad de Medicina, UBA

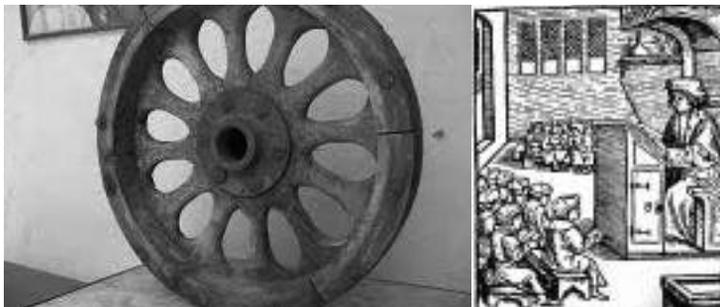
¿CUÁLES SON LOS CAMBIOS PARADIGMÁTICOS QUE LA TECNOLOGÍA GENERA A LA HORA DE DESARROLLAR MODELOS DE ENSEÑANZA O ESPACIOS DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD?

La tecnología nos modifica y modifica el entorno social en el que estamos todo el tiempo. El más viejo ejemplo de estas modificaciones es la aparición de la rueda. Sin la rueda, el curso de la evolución habría tenido un sentido completamente diferente.

La pregunta que sigue es: ¿para qué sirve una rueda?, ¿para qué sirve la tecnología una vez desarrollada?

Porque una rueda puede estar debajo de un juguete y divertir a un niño, o bien, una rueda puede estar debajo de un tractor y arar un campo. Las consecuencias que la aplicación de la tecnología tiene en estas circunstancias son ampliamente distintas. No es la tecnología lo que nos hace avanzar, sino el uso que le damos y como nos proponemos utilizar la existencia de la misma.

Las universidades que nacieron en el medioevo, durante mucho tiempo, mantuvieron un esquema de pensamiento acerca de cómo enseñar basado en cómo se producía en aquel momento. El conocimiento se transmitía porque había alguien que leía y los demás copiaban o había alguien en un taller que decía esto se hace así y los demás copiaban.



El modelo del taller del artesano o el modelo de lector-escritura de los grandes copistas fue el que le dio origen a la universidad... y esta sigue dando clases desde una tarima o en un taller mostrando como se hace.



A este modelo de producción, y a este modelo de creación de conocimiento, se le cruzó el aparato tecnológico, el cual generó un cambio en la manera de pensar de la época.

La imprenta de Gutenberg, modificó a la iglesia, provocó que no se pagara más el diezmo y la misa se dejó de dar en latín. Generó una guerra que duró cien años y partió y refundó la iglesia católica. El mismo impacto se produjo en las formas de producción que hicieron arcaico el taller del artesano con la aparición de las máquinas durante la revolución industrial que cambió la manera de producir de la época.

Es en ese punto en el que nuestra universidad, que había nacido con la universidad del medioevo, empieza a manipular e incorporar tecnología. Es interesante que algunas de las primeras incorporaciones tecnológicas en nuestra universidad ocurren desde el “divertimiento experimental”. Por ejemplo, la primera transmisión de radiodifusión se hizo desde el edificio que conocemos como el Telémaco Susini y la hicieron profesores de nuestra universidad a los que se los apodó “los locos de la azotea”, siendo la primera vez en la Argentina a principios del S XXI.



En la Universidad de Buenos Aires, se produjeron los primeros intentos de incorporar tecnología en la enseñanza de la salud mediante la transmisión en video de imágenes de una cirugía. De esta forma, mientras en el Hospital de Clínicas se hacía la cirugía, en el Aula Magna de la Facultad de Medicina se transmitía el video a través de equipos de televisión.



Todo esto fue modificando la manera de dar clases, fue transformando el paradigma. Sin embargo, esta estructura del cura que habla desde arriba de un pulpito o el tallerista que le enseñaba al aprendiz como hacer las cosas, continuaba ahí y sin cuestionarse.

Deodoro Roca escribió hace cien años que “Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, lo hospitalización segura de los inválidos y lo que es peor aún, el lugar donde todas las formas de tiranizar e insensibilizar que hallaron cátedras que las dictara”, creo que es hora de que nos preguntemos ¿qué va a pasar con este pensamiento a partir de que cumple cien años?

Lo que nos desafía es la aparición de las tecnologías en la raíz de la enseñanza. ¿Por qué nos desafía de raíz? Porque este es el último año en el que los que entren a la universidad sean todos nacidos en el S XX. A partir del 2018 todos los ingresantes habrán nacido en el S XXI y esto nos tiene que hacer pensar sobre cuáles son sus características. Porque los que estamos dirigiendo las universidades somos analógicos, pero también digitales. Sabemos entender tanto lo analógico como lo digital, sin embargo, a partir de ahora las generaciones de estudiantes que ingresan a nuestras universidades serán nativos digitales; todos habrán sido formados en la concepción de lo digital, lo que influirá en quien está frente de un aula.

En vez de tener un aula donde encontramos un pulpito y el alumnado, vamos a encontrar un aula influida por los modelos de comunicación tecnológicos.



(Recordemos, también, que fue la Universidad de Buenos Aires pionera en la incorporación de la computación en la República Argentina. Fue a través de Manuel Sodonky que, en 1961, funcionó la primera computadora del país llamada “Clementina”. La UBA fue nodo de internet antes de los dominios “.ar”, razón por la cual es la única universidad que no utiliza dominio “.edu”).



El modelo de interacción comienza a ser mucho más complejo y está siempre presente en un aula. La aparición de la tecnología nos hace cuestionarnos cómo vamos a transmitir ahora y qué rol vamos a jugar para que los alumnos puedan acceder a la información que queremos que accedan y, por tanto, al modelo formativo que aspiramos que posean.

El principal peligro que corremos es el de pretender, simplemente, continuar transmitiendo con el viejo modelo de enseñanza usando la nueva tecnología. Este rol va a hacer que se escriba un viejo dictamen que decía que: “los apuntes del profesor pasaban a los apuntes de los estudiantes” y ahora sería que la presentación multimedia pasa del pen-drive del docente al pen-drive del alumno sin pasar por la cabeza de ninguno de los dos.

La tecnología tiene que servirnos para desafiarnos en cómo la usamos y en ese “cómo la usamos” modificar los roles de quienes participamos en el proceso por el cuál alguien aprende. Hay mucha resistencia a estos cambios. Por ejemplo, a que los alumnos tengan el celular durante la clase, pero creo que la incorporación de la tecnología debería modificar el espacio áulico y estas modificaciones son no solo una modificación en la configuración arquitectónica del aula, sino que también es un cambio de mentalidad de quienes conforman dicho espacio; de qué rol tienen, de para qué sirve, de qué utilidad le voy a dar, cómo voy a interconectar.



Es cierto que es muy difícil meter una idea en la cabeza de alguien, pero ese es el rol que tenemos como profesores universitarios, tratar de meter ideas en la cabeza de los estudiantes e insisto en que la ventaja que tenemos es que como somos analógicos. Podemos pensar cómo hacemos un virus para que entre en la cabeza digital de nuestros alumnos y se quede instalada para después prenderse. No debemos tratar de que se repita el proceso que nosotros tuvimos para llegar al lugar que llegamos, tenemos que lograr abrir nuevos caminos.

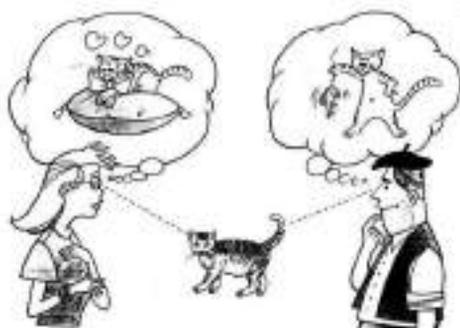


La metáfora sería que: tenemos que labrar nuevos caminos para adentrarnos en la selva digital para que, de alguna manera, el sol llegue a iluminar la cabeza de nuestros estudiantes.

Va a llegar un momento que va a ser al revés, donde se modificarán los roles entre quienes enseñan y aprenden y, a su vez, se modificará el cómo se enseña. Esto se ve cotidianamente en los espacios sociales y aquello ya estaba preanunciado en la tecnología.

El saber usar la tecnología es una experiencia, no es un dictado de clase, y lo que se aprende desde la experiencia se aprende de otra manera. De hecho, dicho tipo de aprendizaje nos enseña a ver las cosas como nosotros las vemos y no como el otro las ve.

En la enseñanza de la salud esto supone, además un problema ético. No podemos dejar que la manera de aprender a cómo colocar un tubo en la tráquea de una persona sea con un cuerpo muerto, recién muerto, y no podemos dejar que esto siga pasando. Hoy la tecnología nos ofrece, por medio de los simuladores, maneras de responder a esta pregunta ética también. ¿Cómo aparecen los significados en la educación superior? Tienen que ver con el punto de vista de donde lo observamos y de las experiencias previas que tuvimos con el objeto que estamos observando. Cada vez que articulo mi manualidad para intubar una tráquea, tengo un recuerdo que es de dónde y cómo lo aprendí, que fue con una persona que acababa de morir. Esperemos que las generaciones posteriores no tengan el mismo recuerdo porque de ese recuerdo se aprende distinto.



¿Cuáles son los riesgos a los que nos enfrentamos a través de la incorporación de la tecnología a los espacios de aula, a los espacios de aprendizaje? Uno de ellos es que se nos va a hacer muy difícil saber hasta donde lo que produce el estudiante es producción propia de él o es producto del *copy-paste*. No podemos verificar todas las fuentes de información a las que acceden nuestros alumnos, más aún, cuando ellos acceden a sitios donde nosotros no sabemos acceder. Sin embargo, este problema no es nuevo para la Universidad de Buenos Aires. Los médicos, los veterinarios, contadores, abogados y odontólogos podemos usar el título de doctor sin serlo, sin haber terminado el doctorado. Hasta la década del 20 en estas profesiones era necesario presentar una tesis doctoral para recibirte. Sucedió que los alumnos viajaban a Europa después de hacer la última materia y los alumnos volvían y presentaban su tesis que era igual a otra que se había presentado en Europa al mismo tiempo, por ende se suprimió la tesis del requerimiento para recibirse.

Quiere decir que no nos tiene que importar tanto el *copy-paste*, lo que nos tiene que importar es cómo asegurar que la información obtenida mediante la tecnología y, especialmente, a través de las redes sociales sea chequeada como un dato certero.



¿Cómo establecemos un nuevo concepto de veracidad en la información a la que nuestros alumnos acceden? ¿Por qué digo que esto es un riesgo? Porque es lo que me encontré en la red el otro día y estoy seguro que debe en este momento

haber personas en Facebook posteando que el que dijo “solo sé que no sé nada” es Descartes porque no hay manera de chequearlo. Es allí donde me parece que la universidad debe tomar un rol procurando algún tipo de veracidad a la información que incorpora en sus propios espacios de internet. Tenemos que buscar ser la fuente en la cual se obtengan datos ciertos para que nuestros alumnos puedan procesarlos, aprenderlos y generar conocimientos a través de ellos.



En resumen, para poder ser la Universidad del SXXI debemos abandonar los vestigios de la universidad medieval contra la que se rebelaron los reformistas en el siglo 20. Para poder usar la tecnología debemos sumar y no prohibir. Para poder saber de qué hablan los nacidos y criados en el S XXI, debemos dejar que ellos nos enseñen. Para poder fomentar el conocimiento crítico, la universidad debe referenciarse como fuente de verdades.

Prácticas de la enseñanza: una formación articulada y dinámica

Marilina Lipsman - Profesora Titular y Directora del Área Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo procurará establecer un recorrido por los principales resultados de la investigación denominada: *Las prácticas de enseñanza mediadas por las tecnologías de la información y de la comunicación en las ciencias de la salud* en el marco de la Programación Científica 2011-2014 de los proyectos UBACyT. Este proyecto de investigación pretendió avanzar, desde una perspectiva didáctica, en la construcción del cuerpo teórico sobre las prácticas de la enseñanza con TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el nivel superior en el campo de las ciencias de la salud. Desde este encuadre, nos preguntamos cómo se lleva adelante la inclusión y cuáles son los usos de las TIC en dichas prácticas.

Entendemos a la didáctica como disciplina que estudia las prácticas de enseñanza en los contextos socio-históricos que le dan significación (Litwin, 1996) y recuperamos la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas. En este marco, los aportes de la Tecnología Educativa son los fundamentos para comprender el lugar que ocupan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas de enseñanza. Esto implica reconocer las concepciones que subyacen a su utilización, considerando las investigaciones y los debates actuales. Se trata de superar visiones dicotómicas, tales como la tecnofilia y tecnofobia, para enriquecer la mirada a la luz de perspectivas que reubican el análisis de las tecnologías en los marcos políticos, económicos, culturales y educativos.

Desde un enfoque crítico-interpretativo (Shulman, 1989), avanzamos en la interpretación y la construcción de conocimiento didáctico en torno a la mediación de las tecnologías en las prácticas de enseñanza con tradición presencial de los docentes universitarios en las ciencias de la salud y su reconceptualización. Buscamos validar nuestros análisis en colaboración con docentes y con especialistas en el campo. Además, incluimos análisis de instrumentos de evaluación, programas de las materias, recursos en las aulas virtuales de las asignaturas, desarrollos propios de los docentes, presentaciones en reuniones académicas,

encuestas y entrevistas a docentes, en particular del primer ciclo de las carreras de Farmacia y Bioquímica, entre otros.

Nos planteamos algunas preguntas que impulsan nuestro estudio: ¿Cuáles son las cuestiones esenciales que caracterizan a las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías en el campo de las ciencias de la salud? ¿Qué usos realizan los docentes a través de sus propuestas que denotan influencia de los nuevos desarrollos tecnológicos aún en ausencia de tecnologías en el aula? ¿Cuáles son las vinculaciones entre las prácticas de enseñanza mediadas por TIC y las que no la utilizan? ¿Qué características asumen dichas prácticas en recorridos formativos de tradición presencial? ¿Cuáles son las redefiniciones en los roles de docentes y estudiantes universitarios en la construcción, el desarrollo y el seguimiento de las prácticas de enseñanza mediadas por las TIC?

Consideramos los siguientes objetivos de trabajo:

- Identificar y describir los usos de las tecnologías de la información y de la comunicación y los motivos de su inclusión en las prácticas de la enseñanza en el área de las ciencias de la salud.
- Comprender e interpretar buenas prácticas de enseñanza mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación en el área de las ciencias de la salud.
- Identificar, describir y analizar los procesos de construcción de diseño e implementación de propuestas de enseñanza con TIC, así como los actores que intervienen.
- Generar dimensiones de análisis que permitan comprender e interpretar las formas de mediación de las TIC de las prácticas de la enseñanza del nivel superior en el área de las ciencias de la salud.

Partimos de las siguientes hipótesis que, a modo de guía, orientaron nuestro trabajo:

- a. Algunas de las experiencias de inclusión de TIC en propuestas de enseñanza de los docentes universitarios se instalan desde los bordes del currículum como invitaciones a llevar a cabo actividades que se realizan en la cursada habitual.
- b. El uso de múltiples recursos didácticos con TIC favorece la incorporación en la enseñanza de diversas formas de representación del conocimiento propias del campo de las ciencias de la salud.
- c. Los motivos o la finalidad por los que se instalan las propuestas sufren modificaciones a lo largo de los procesos de su implementación.
- d. El trabajo colaborativo entre los distintos actores que intervienen en los procesos de diseños e implementación genera procesos de reflexión, discusión, reconocimiento y desarrollo de prácticas de la enseñanza con TIC.

El primer trabajo en terreno se realizó en el marco de la I Jornada de relatos de experiencias con tecnologías en la enseñanza desarrolladas en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires en el año 2012 donde se presentaron 33 experiencias de 20 equipos de cátedra de los distintos departamentos que dieron cuenta de diferentes propuestas de enseñanza con tecnologías: actividades con recursos multimediales, uso de simulaciones y simuladores, construcción de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, experiencias con herramientas para la colaboración, etc. Aquí se relevaron, documentaron y analizaron los relatos como elementos para la realización de un diagnóstico de prácticas haciendo hincapié, especialmente, en las propuestas de trabajo de las primeras asignaturas que han desarrollado propuestas en el campus virtual de misma facultad. Estas prácticas educativas mixtas (García Aretio, 2004) que integran instancias presenciales y virtuales invitan a generar saberes pensando en los desafíos actuales que tiene la docencia universitaria donde se potencie la construcción de conocimiento en red y la buena enseñanza sea un objetivo común.

Esta inmersión en terreno nos permitió detectar casos paradigmáticos de estudio mediante los que profundizamos las dimensiones de estudio. Entre los casos seleccionados tomamos los desarrollos de la cátedra de Física y la implementación de una modalidad *blended learning* para el dictado de la asignatura. El interrogante que motoriza los proyectos del equipo de docentes de esta cátedra es pensarse en “este contexto [...], frente a una sociedad global que ha cambiado y a una oportunidad única de posicionarnos como país frente a este cambio de manera reflexiva pero activa” (Fragmento del relato de experiencia presentado por la cátedra de Física en la I Jornada “Enseñanza compartida” de la Facultad de Farmacia y Bioquímica). La cátedra interpela los fundamentos educativos en tanto sostiene lograr, según sus palabras, “una educación construida socialmente entre las partes donde tanto docentes como alumnos pueden participar de modos novedosos de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

DE LOS ACTORES A LAS INTERACCIONES

En el contexto actual, las propuestas de enseñanza se piensan desde una perspectiva a largo plazo, sostenida y comprometida con el enriquecimiento de la enseñanza por lo que la discusión se centra en la construcción de instancias que favorezcan el aprendizaje más que la inclusión de TIC en sí misma. La familiarización y la utilización de TIC están imbricadas con el conocimiento disciplinar impactando la estructura curricular. Se intenta responder a problemas pedagógicos que no son nuevos tales como el acercamiento a la práctica profesional, la densidad de los contenidos, la comprensión de algunos temas complejos y la colaboración entre pares.

Los docentes son autores de sus propias actividades apelando a diversas formas de representación del conocimiento. Evidenciamos cuestiones contextuales de la enseñanza y que surgen como necesidades en estos nuevos escenarios: constitución de equipos de apoyo tecnológico y recursos necesarios financieros, temporales, formativos, regulatorios, etc. La evaluación de la propia propuesta surge como una preocupación; surgen inquietudes sobre cómo promover una evaluación auténtica de carácter virtual y como una alternativa legítima en el marco de la formación de grado. Entendemos que se está construyendo un saber que se capitalizará en todos los ámbitos de las cátedras universitarias que redundará en el enriquecimiento de todos los espacios de enseñanza y de aprendizaje.

El estudio de las concepciones, los fundamentos y los interrogantes de este conjunto de docentes nos permitió continuar profundizando en el objeto de estudio de esta investigación. En una primera etapa de trabajo hicimos hincapié en los actores, en la redefinición de su rol y sus tareas para luego enfocarnos, en una segunda etapa, en las relaciones que se establecen entre dichos actores y aquellas que se producen también con los recursos tecnológicos.

Teniendo en cuenta estos puntos de partida, las fuentes bibliográficas y el trabajo de campo realizado, identificamos a las prácticas de la enseñanza como prácticas conectadas en donde los lazos entre los actores, saberes, recursos e ideas se establecen en diferentes sentidos y se entrelazan para enriquecer las propuestas. Dichas conexiones, y también la colaboración, pueden ser promovidas por las TIC en la medida que enlazan docentes con estudiantes, propuestas de enseñanza y recursos de aprendizaje (Dirckinck-Holmfeld: 2012) otorgándoles otros sentidos a las actividades en las asignaturas de nivel superior. Nos basamos en un enfoque relacional y dinámico donde el centro está puesto en las interacciones que puedan establecerse con otros actores y también con los recursos tecnológicos. Desde el asesoramiento pedagógico, entendido como componente de estas relaciones, se busca fortalecer las conexiones o crear nuevas. Los equipos de trabajo entienden la necesidad de contar con actores que puedan responder a los requerimientos de corte técnico, otros actores capaces de diseñar la propuesta didáctica y otros que desarrollen el dispositivo interviniente.

A continuación, presentamos una descripción de las conexiones que se establecen en la construcción de prácticas de la enseñanza vigentes con integración de las TIC que pueden evidenciarse a partir de esta investigación:

Conexiones de saberes digitales

Los saberes de los estudiantes que se construyen hacia los primeros años del trayecto formativo en relación con el uso de entornos -dinámicas de intercambio virtual, resolución de problemas en simulaciones, etc.- son saberes sobre los que

pueden basarse las propuestas que se diseñan en las asignaturas de los ciclos superiores. En el ámbito educativo formal se genera una interesante paradoja: estas habilidades parecieran ser “invisibles”, no son reconocidas ni alentadas, pero se convierten, a su vez, en necesarias en la sociedad actual (Cobo, 2011). Si bien son conocimientos que no forman parte del currículum los docentes comienzan a reconocerlos como saberes necesarios para el proceso de aprendizaje y para la construcción de actividades de mayor complejidad.

Conexiones escalables

Las propuestas pueden comenzar en pequeños grupos, gestadas por una parte del equipo docente de una cátedra y puestas a prueba en uno de los espacios de la asignatura, por ejemplo, una comisión de un trabajo práctico, acotando los temas que abarca y los destinatarios. Luego de conocer los resultados de la experiencia, los mismos docentes autores están en condiciones de presentar a la totalidad de la cátedra su experiencia y que se expanda a toda la cursada de estudiantes. Dicha propuesta se expande y comienza a escalar hacia otros espacios del trayecto formativo implicando a una mayor cantidad de actores -docentes y estudiantes-, mayores recursos y tiempo destinado. En este proceso, la presentación de la expansión de la propuesta se incluye dentro de la agenda de cátedra, se decide su trayecto y se modifica y/o ajusta en relación con la realidad de toda la asignatura.

Conexiones aumentadas

En el proceso de implementación de las propuestas, la utilización de varios recursos tecnológicos expande la propuesta y aumenta los espacios de trabajo y enseñanza que se propone la cátedra. Tanto los espacios presenciales como los virtuales integran una variedad de recursos y entornos que enriquecen las actividades al tiempo que permiten crear nuevas con otros desafíos cognitivos. Es el caso de las simulaciones que se articulan con foros de intercambio para debatir las decisiones tomadas, redes sociales como canales de consultas y registros de eventos, visionado de videos e intercambio de comentarios e ideas en las redes sociales o en portales de audiovisuales, búsqueda de información en diferentes fuentes confiables y construcción colaborativa de un glosario virtual con los términos más significativos de la asignatura, los proyectos de visualización e inmersión (por ejemplo las simulaciones) que recrean la práctica en laboratorio, etc. Entre las conexiones existentes, las aulas virtuales son el centro de la propuesta y, a partir de allí, se combinan otros recursos y propuestas de trabajo que articulan las instancias presenciales y las virtuales.

Conexiones documentadas

Cada vez más los docentes, como autores de las propuestas, registran sus prácticas y transparentan sus decisiones. Estas acciones permiten el reconocimiento de estas prácticas hacia afuera y, en algunos casos, hasta pueden ubicarse como punto de partida de nuevos proyectos propios o de otros docentes. La expresión de estas conexiones son las presentaciones de trabajos en reuniones académicas del área de las ciencias de la salud, la organización de jornadas donde la didáctica de las ciencias de la salud, y especialmente los talleres referidos a la inclusión de recursos tecnológicos en la enseñanza. Dichos eventos se ubican como nuevos espacios de trabajo e intercambio.

Conexiones dinámicas y en despliegue

Sostenemos que los motivos o la finalidad de las propuestas sufren modificaciones desde la creación hasta las nuevas implementaciones. Cuando la propuesta se va escalando estas pueden adquirir nuevos sentidos, incluir nuevos procedimientos y actividades e involucrar otros actores intervinientes. En este sentido, consideramos a las propuestas “en despliegue” (Lipsman, 2009) en términos que no se puede conocer de antemano el alcance ni qué implicancias tendrá hacia el futuro.

Conexiones que enlazan a conocimientos complejos

Desde una perspectiva disciplinar, en muchos de los casos analizados, la tecnología se presenta para colaborar en la enseñanza de un tema o contenido que resulta complejo de abordar. Se reconocen y ofrecen formas de representación diferentes sobre temas epistemológicamente y disciplinariamente complejos. Es el caso de la inclusión de simuladores y simulaciones que permiten un acercamiento disciplinar novedoso y que, mediante la manipulación de variables en distintos escenarios, da como resultado un nuevo acercamiento al conocimiento.

Conexiones poli sincrónicas

La temporalidad de las propuestas se ve redefinida. Antes se podían identificar claramente herramientas y estrategias que eran sincrónicas (donde se daban en perfecta correspondencia temporal, como el caso de las videoconferencias o chats) o asincrónicas (donde mediaba un tiempo como en el caso de los foros o correos electrónicos). Sin embargo, en las propuestas analizadas se identifica una poli sincronía (Bower, Dalgarno, 2014), es decir, algunas experiencias que parten de algo que es sincrónico y que luego se vuelve asin-

crónico. Es el caso de los videos en vivo que se realizan en streaming que son retomados y revisitados en instancias tanto sincrónicas como asincrónicas; los estudiantes acceden en varias oportunidades como parte de su tiempo de estudio y/o de consulta.

La articulación y el entrecruzamiento de estas conexiones que dan origen a prácticas de la enseñanza novedosas interpelan al diseño curricular, a los actores y a la gestión institucional. En este sentido, confluyen y se agrupan en propuestas aún mayores que se integran y otorgan significados comunes a las propuestas de enseñanza que se desarrollaron, en primera instancia, de manera aislada. Dichas conexiones institucionales tienen su expresión como respuestas a convocatorias de presentación de proyectos como las de UBATIC “Potenciar la enseñanza en el nivel superior a través de las nuevas tecnologías” (programa que se creó –mediante la Res. CS. 2386/11– que tiene como finalidad principal promover la inclusión de las tecnologías en la enseñanza de las disciplinas científicas contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa y de los aprendizajes de los estudiantes) que transparentan los ejes generales de enseñanza e invitan a la reflexión y el diálogo para dar forma a proyectos de enseñanza integrales que consideren los aportes de las actividades que se están realizando y le den continuidad en el tiempo.

En el contexto universitario, la institucionalización de las prácticas de la enseñanza mediadas por TIC sostiene las propuestas, le otorga mayor alcance, implica a diversos actores de la comunidad educativa y permite proyectar la construcción de novedosas líneas de enseñanza y aprendizaje.

La universidad creativa se define por su capacidad de imaginación. Ronal Barnett, en su visita a Buenos Aires en 2015, propuso observar esta posibilidad de imaginación en dos dimensiones. Por un lado, la universidad imaginativa, una universidad que está actualmente haciendo una producción de ideas creativas sobre sus posibilidades. Por otro lado, una universidad que imagina, universidad que ha pensado esos procesos, les ha dedicado tiempo y atención, de forma tal que se vuelve una universidad que tiende a reimaginarse a sí misma. Entendemos que imaginar la universidad pública en la actualidad implica el compromiso social y político con la democratización de la enseñanza universitaria, con sostener principios éticos en los modos de acceso, producción y circulación del conocimiento a todos los sectores sociales, conseguir los recursos económicos que permitan sostener las propuestas educativas y formar los recursos humanos actualizados y a la vanguardia de los avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología, así como promover una usina de ciudadanos y futuros profesionales críticos de cara a resolver y enfrentar los problemas sociales en los contextos particulares entre muchos otros desafíos. Sin duda, esto es posible, entre otras cuestiones, si podemos imaginar propuestas formativas innovadoras y creativas para la contemporaneidad. Una universidad imaginativa y una universidad que imagina son

dos rasgos necesarios para que la Universidad sea creativa en sostener lo mejor de sus tradiciones pedagógicas y recrear sus propuestas formativas sin ignorar los nuevos tiempos y tendencias para perdurar en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, Ken *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona, Ed. PUV. 2007.
- Bower, M.; Dalgarno, B. y otros *Blended Synchronus Learning*. Final Report 2014. Macquarie University. Charles Sturt University. 2014. Disponible en: <http://goo.gl/H8NWP7>
- Buckingham, D. *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. 2008. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- De Pablos Pons, J. y Jiménez Cortés, R. Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 2007, 15-28.
- del Moral Pérez, M. E.; Rodríguez González, R. (coords.) *Experiencias docentes y Tic*. 2008. Barcelona, Octaedro.
- Dirckinck-Holmfeld, Lone, Hodgson, Vivien, McConnell, David (Eds.) *Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning*. 2012. Springer.
- Doueihi, M. *La gran conversión digital*. 2008. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lipsman, M. Nuevas propuestas de evaluación en las prácticas de los docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. La innovación en la evaluación. Tesis de Maestría. 2002.
- Lipsman, M. y otros. "La enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires: tradiciones y perspectivas", subsidio UBACyT B100, 2004-2007, dirigido por la Mg. Marilina Lipsman. 2007.
- Litwin, E. (Coord.) *Enseñanza y tecnología en las aulas para el nuevo siglo*. 1997. Buenos Aires: El Ateneo.
- Litwin, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. 2008. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. 2005. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E.; Maggio, M. y Lipsman, M. *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. 2005. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pea, Roy D. "Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación". En: Salomon, Gavriel (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. 2001. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Shulman, L.S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: Wittrock, M.C. (Coord.) *La investigación de la enseñanza, I*. 1989. Madrid: Paidós.
- Serbin Pittinsky, M. *La universidad conectada. Perspectivas del impacto de Internet en la educación superior*. 2006. Málaga: Aljibe.
- Wolton, D. “Comunicación, espacio público y mundialización”. Conferencia realizada en el rectorado de la UBA, 6/7/05.

Comentarios finales

Coordinador Pablo Rodríguez - Vicedecano de la Facultad de Odontología, UBA¹

A modo de cierre, quisiera relatar mi propia experiencia. Yo, aparte de ser el vicedecano de la Facultad de Odontología, soy titular de la cátedra de Endodoncia. En nuestra facultad hay un e-learning o campus virtual para posgrado. Ahora bien, cuando asumí la cátedra en marzo del año pasado, notamos que los chicos no entraban demasiado al campus con sus computadoras, porque como decía acá el profesor, ya estamos muy cerca de los *millennials* y la verdad es que ingresan poco a su computadora.

Es por eso que adaptamos una aplicación telefónica, que habíamos usado en un congreso sobre la enseñanza de grado, donde les pasamos a los estudiantes todo el material a formato pdf y subimos todas las clases que nosotros damos durante todo el año, y así, ellos la tienen a mano todo el tiempo. Además, les incluimos protocolos de distintas técnicas para poner limas, sacarlas y sus distintos pasos. Como la tecnología evoluciona constantemente, la verdad es que algunas técnicas que se aprenden hoy, mañana ya son diferentes. Por eso, lo importante es la filosofía de cómo colocar una lima, y no justamente qué longitud tiene o cómo se coloca hoy, porque eso cambia. Sin embargo, es muy importante que supieran cómo hacer la práctica y no nos importaba que ellos tuvieran en las pantallas de sus teléfonos un protocolo con cuatro, cinco, seis o diez pasos. Es cierto que tal como se dijo en este panel, puede que les pasemos las clases a un USB sin que estas pasen por sus cabezas, pero por lo menos tienen la clase para que la puedan leer cada vez que quieran.

Además, en la facultad les estamos tomando unos parcialitos de práctico, que antes se los tomábamos en las clases y terminábamos perdiendo veinte minutos de clases. Por el contrario, ahora lo hacen en el camino de su casa a la facultad. Esto pasa porque nos metimos en su terreno, y bueno, ahora hay que jugar su juego.

Inclusive, ahora tomamos los exámenes directamente con la misma aplicación a través de una web app. Los estudiantes pueden acceder a la aplicación

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el Coordinador en el marco de las Jornadas.

por la computadora o los llevamos a la sala de computación de la facultad que cuenta con treinta máquinas donde ellos abren su usuario y les tomamos exámenes que suelen ser múltiple choice o de completar con una respuesta rápida. Hemos probado de hacer preguntas largas, pero tras debatirlo con la asesora pedagógica, la Lic. Mónica Gardey, priorizamos el choice porque permite darles a los estudiantes una corrección inmediata.

Otra cuestión positiva es la unificación de la comunicación. En nuestra cátedra, que tiene ciento veinte docentes y doscientos veinte alumnos distribuidos en seis comisiones, a veces se dificulta la comunicación debido al tamaño de la cátedra. Pero la aplicación nos permite mandar un mensaje y, rápidamente, llega a toda la comunidad. Incluso uno puede chequear en el panel de control que, dentro de los primeros cinco minutos, alrededor de la mitad de los estudiantes no solo lee el mensaje, sino que entra en la aplicación. Como estrategia comunicacional, nos ha permitido también conectarnos con alumnos en una forma rápida, certera, y hacerles llegar actividades. Hoy, por ejemplo, fuimos a un congreso de Odontología muy importante en el Hotel Sheraton. De doscientos veinte alumnos que fueron invitados mediante la aplicación y una inscripción rápida solamente con un clic, llevamos ciento cincuenta chicos a presentar distintos pósters. La verdad, fue una actividad muy importante y creo que la estrategia funciona muy bien.

Además, creemos que el porcentaje de aprobación es un poquito más alto ahora. Es muy difícil evaluar esto porque las variables son diferentes. Quizás sea el cambio de docentes o el nivel de preguntas, que no es siempre el mismo. Por eso es un poco difícil decir *a priori*, sin estudiarlo concienzudamente, qué nivel de aprobación es más alto, pero tenemos la sensación de que los niveles han mejorado.

CAPÍTULO VI.

UNIVERSIDAD Y DESARROLLO ECONÓMICO PRODUCTIVO: LOS RETOS DEL SIGLO XXI

Aportes para el debate: Universidad y desarrollo económico productivo: los retos del siglo XXI

Marcelo Acerbo - Profesor Titular y Secretario de Extensión de la Facultad de Ciencias Veterinarias, UBA

“Una educación de buena calidad es aquella que cumple con los dos pilares fundamentales que definen la educación del siglo XXI: aprender a aprender y aprender a vivir juntos. Esto quiere decir que la educación debe formar la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y que debe formar en actitudes, valores y competencias que promuevan la solidaridad, la democracia, la responsabilidad por el destino de los otros”.

En la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires (FVET UBA) trabajamos en la Secretaría de Extensión, con una política afín a esos preceptos, dado que consideramos a la Extensión como el enlace entre la institución y la comunidad. En ese marco, realizamos actividades orientadas a la formación de estudiantes y futuros profesionales comprometidos con los aspectos socioculturales integrando la institución a la sociedad, a través de proyectos sociocomunitarios. De ese modo, nuestra Facultad intenta devolver a la sociedad lo que de ella recibe.

“La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018 (CRES 2018) es una reunión de dimensión regional organizada de manera conjunta entre el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, la Universidad Nacional de Córdoba, el Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina (SPU).

Es el evento más importante del Sistema de Educación Superior de América Latina y el Caribe. Rectores y rectoras, directores y directoras, académicos, docentes, estudiantes y representantes de numerosas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales se reúnen para debatir sobre la situación del sistema educativo en la región y delinear un plan de acción para la próxima década, orientado en la necesidad de reafirmar el sentido de la educación como bien social, derecho humano y responsabilidad del Estado”.

Personalmente, es la primera vez que me tocó disertar en la Facultad de Ciencias Económicas UBA, sobre temas que son de mi competencia pero en el

mismo panel que expositores que abarcan disciplinas como Sociales, Ingeniería y Odontología. Esta pluralidad de temáticas me hizo sentir que se cristalizaba una expresión de la UBA, al reunir en un evento a varias unidades académicas que conformamos y somos parte de un colectivo más importante que nos mueve a pensar y repensar la Educación Superior. En ese sentido, celebro que la Universidad de Buenos Aires nos convoque cada vez más para trabajar en forma transversal e interdisciplinaria.

Respecto a mi presentación, mi intención fue abordar el modo en que se relacionan la Universidad y el Desarrollo Económico Productivo del Sector Porcino. Para ello dividí la exposición en tres ítems:

- a. Cuáles son los aportes de la UBA al sector productivo;
- b. Cuáles son las estrategias de vinculación de la Universidad;
- c. Cuáles son los cambios que tendría que hacer la Universidad para apoyar el desarrollo económico productivo.

En principio, antes de desarrollar estos ítems, quiero aclarar que los veterinarios tenemos una visión particular de un sistema productivo, el abanico es tan amplio que abarcamos desde empresas o industrias hasta pequeños productores. Por esta razón, para trabajar en ámbitos tan extremos tenemos que estar lo suficientemente capacitados, porque nos encontramos con realidades bien distintas. En mi opinión, esta particularidad hace que los profesionales veterinarios estemos acostumbrados a resolver distintas situaciones con muy poco presupuesto.

A. APORTES DE LA UBA AL SECTOR PRODUCTIVO

En el caso de la FVET UBA quiero destacar la formación continua de profesionales muy capacitados y preparados para adaptarse a pequeños productores.

En ese sentido, quiero ser enfático, el profesional veterinario tiene que estar concientizado, tiene que adaptarse al ambiente en el que le toque desarrollar su profesión y estar atento a las necesidades de quien lo requiera sin exigencias ni condicionamientos.

Por ejemplo, si un veterinario se encuentra con un pequeño productor porcino que vive en condiciones precarias, no debería indicarle que los animales tienen que estar en un galpón de cien metros cuadrados, con aire acondicionado y en un ambiente controlado (condiciones que en teoría son las ideales). Considero que la adaptación del profesional es fundamental, en principio para no discriminar, no debería asesorarse a un productor con la idea de “esto está todo mal”, o con cuestionamientos como “¿cómo vas a tener los animales de este modo?”

Lo que tiene que lograr el profesional es motivarlos para el desarrollo productivo. Y es en esa línea de trabajo en la cual nos centramos en la formación en FVET UBA. Apuntamos a formar profesionales comprometidos y en sintonía con la realidad en la cual les toca ejercer la tarea.

Me parece interesante rescatar los conceptos de adaptación y no discriminación en la formación de profesionales, dado que apuntamos a que los veterinarios lleven soluciones a quien lo requiera desde su realidad.

Nosotros hablamos de tres categorías: está la persona que tiene, por ejemplo, cinco cerdos (tenedor), el que produce cerdos (tiene treinta o cuarenta y está en un sistema productivo) y, por último, la empresa. Lo que queremos transmitir a los futuros profesionales es la idea de que el que tiene produzca y el que produce se transforme en una empresa.

Para finalizar, quiero destacar otro de los aportes fundamentales de la UBA al sector productivo que es el trabajo de los investigadores. A partir de los resultados que obtienen según las líneas de investigación en la que trabajen, les brindan a los profesionales que están a campo las herramientas para poder resolver problemas más fácilmente. A raíz de esto, hago hincapié en que los investigadores que están financiados por la UBA deberían enfocarse en investigaciones más aplicables para que la llegada al sector productivo sea más rápida y no tengan que esperar tantos años para recibir nuevos adelantos.

B. ESTRATEGIAS DE VINCULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

En cuanto a las estrategias de vinculación que tiene la UBA con el sector productivo, tenemos el Programa de Desarrollo Estratégico (PDE), que financia proyectos que implementan las distintas unidades académicas. Esos proyectos incentivan la investigación orientada a atender problemas sociales y productivos, promueven resultados relevantes utilizando un modelo interdisciplinario y vinculan al grupo de investigación con instituciones, en tanto potenciales adoptantes o demandantes de resultado.

En nuestra institución, bajo el PDE, implementamos un proyecto que llevamos adelante con docentes de distintas cátedras y con estudiantes voluntarios y tiene por finalidad el apoyo a pequeños productores de la zona de San Vicente, provincia de Buenos Aires.

“La adhesión que muestran los estudiantes a los diferentes proyectos de prácticas solidarias y su interés particular y colectivo confirman que los aspectos de sensibilidad social y solidaridad se encuentran intactos entre los jóvenes y estudiantes universitarios y que es necesario solamente buscar con ellos los caminos, ofertas y oportunidades que les permitan canalizar estas fuerzas constructivas”.

Por otra parte, para fortalecer las tareas de extensión, la UBA lleva adelante el programa UBANEX que promueve, estimula y fortalece la vinculación de la universidad con la sociedad.

Los proyectos de voluntariado universitario “...jerarquizan la tarea docente en el marco de las acciones de extensión universitaria, valorando el impacto en la currícula y las acciones pedagógicas que resignifiquen la práctica social y propician un nivel alto de participación de estudiantes, fomentando además la interdisciplinariedad. Los proyectos se desarrollan desde las diferentes unidades académicas poniendo los conocimientos a disposición de la comunidad para contribuir al mejoramiento de su calidad de vida”.

A modo de ejemplo, en la FCV UBA soy responsable del proyecto “Las buenas prácticas de producción porcina y alimentos seguros en contextos reales: promoviendo la salud de la comunidad junto a los productores, alumnos de nivel medio, universitario y docentes”. Este proyecto tiene como objetivo fortalecer los referentes formativos y productivos de la región, mediante actividades con un enfoque integrado de las buenas prácticas de producción porcina y calidad de alimentos.

Para ello trabajamos estos ejes para los pequeños y medianos emprendimientos de producción porcina, alumnos de la Facultad y de los últimos años de la Escuela de Educación Secundaria Agraria N° 1 de Arrecifes. De esta manera, desde el punto de vista de la formación de recursos humanos, mediante un trabajo conjunto con los referentes territoriales (de la escuela) podemos seguir promoviendo mayor inclusión a productores tradicionalmente vulnerables a la falta de planificación y gestión de sus emprendimientos, seguir interactuando y formando a futuros técnicos y profesionales veterinarios en el proceso.

En definitiva, nuestro objetivo central es que los alumnos de las escuelas agropecuarias se transformen en multiplicadores de conocimiento, pues ellos serán los futuros productores o los futuros profesionales. Con este trabajo hemos comprobado que es mucho más fácil entrar al sistema productivo a través de los hijos que de los padres.

Por último, otro de los medios de vinculación de la Universidad con el sector productivo son las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS). En esas prácticas, la FCV UBA envía a los estudiantes a desarrollar tareas en industrias o empresas del sector productivo con la supervisión de un profesional. El vínculo que se establece entre alumno y profesional es el de ganar / ganar, dado que es una fórmula que garantiza la compensación equilibrada en la relación y por eso se genera satisfacción de ambas partes. Por un lado, está el estudiante que a punto de recibirse tiene conocimientos más actualizados, y ese factor contagia al profesional/supervisor, pues se motiva para su actualización. Si el profesional se actualiza, indirectamente mejoramos el sector productivo, ya que trasmite conocimientos

más efectivos. Por otro lado, el profesional/supervisor que acompaña al estudiante comparte con él toda su experiencia de vida y trabajo.

C. CUÁLES SON LOS CAMBIOS QUE DEBERÍA HACER LA UNIVERSIDAD PARA APOYAR AL DESARROLLO ECONÓMICO PRODUCTIVO

Creo que podrían utilizarse los planes de estudio como herramienta para concientizar y sensibilizar a los futuros profesionales.

En FVET UBA contamos con materias como Taller de Sociología Rural y Urbana, en las que los estudiantes participan de prácticas solidarias como parte de la cursada. La idea es sumar este tipo de materias en el grado para concientizar a los futuros profesionales y que puedan adaptarse al contexto socioeconómico donde les toque ejercer su tarea como veterinarios.

Además, podríamos agregar al plan de estudios más contenidos sobre agricultura familiar y pequeños productores. En nuestro país, el 92% de los productores son pequeños productores y, si solo formamos para la industria, estaríamos dejando fuera a un gran bagaje de ellos. Está perfecto que estemos formados y que formemos con los últimos avances tecnológicos, pero considero que, si desde el plan de estudios no fomentamos otras miradas y realidades, el novel profesional no va a saber cómo adaptarse a pequeños productores, por más voluntad que tenga.

Otro tema, la UBA debería utilizar las nuevas Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con más frecuencia. Dado que tenemos un país territorialmente muy grande, es una herramienta fundamental que hay que desarrollar y, si bien las actividades presenciales son importantes para establecer un buen vínculo, con el uso de las capacitaciones virtuales podemos evitar los costos de movilidad y acrecentamos la llegada a más interlocutores.

Para terminar me interesa recordar estos conceptos, la FCV UBA trabaja en los tres pilares fundamentales de la Universidad Pública, que son la docencia, la investigación y la extensión, en sintonía con preceptos básicos de la Universidad de Buenos Aires. Son ideas fuertes que deben seguir siendo el sostén de toda institución educativa de nivel superior y es por eso que creo que nuestro principal objetivo es el de seguir ocupados y trabajando para sostener una Universidad pública, gratuita, cogobernada y autónoma.

Aportes para el debate: Universidad y desarrollo económico productivo: los retos del siglo XXI

Fernando Horman - Profesor Titular y Secretario de Relaciones Institucionales de la Facultad de Ingeniería, UBA

La idea de este escrito es desarrollar la lógica que deberíamos seguir para asegurar una universidad al servicio del desarrollo económico productivo. Para ello analizaremos los siguientes aspectos:

1. Factores que influyen para aseverar que la universidad de nuestros tiempos está íntimamente ligada al desarrollo productivo
2. Estrategias a aplicar para hacer realidad esta afirmación
3. Cambios a implementar para que estas estrategias sean viables y de implementación exitosa

I. FACTORES QUE INFLUYEN PARA ASEVERAR QUE LA UNIVERSIDAD DE NUESTROS TIEMPOS ESTÁ ÍNTIMAMENTE LIGADA AL DESARROLLO PRODUCTIVO

1. **CRECIMIENTO:** Nuestro país necesita crecer a un ritmo acelerado las próximas décadas para alcanzar a las economías más desarrolladas del mundo y competir de manera exitosa en el concierto mundial. Es obligación de nuestra universidad generar los mecanismos para asegurar profesionales en cantidad y calidad para cumplir dicho objetivo.
2. **GENERACIÓN DE EMPLEO-EQUIDAD SOCIAL:** Los ingenieros somos sin duda una de las profesiones que más está relacionada a la generación de empleo con equidad social. Ello se debe a que al ser generadores de tecnología y permanente innovación iremos transformando este mundo en uno de empleos diferentes con una escalada en lo que es servicios y mano de obra calificada. Al ser además personas vinculadas a los procesos de gestión de los sistemas empresarios, tendremos un rol clave en la búsqueda de esa equidad social en un mundo de permanentes cambios en el ámbito laboral.
3. **DESARROLLO Y TRANSFERENCIA TECNOLÓGICA:** Los temas de transferencia tecnológica están recién en sus comienzos comparado con

otros países. Este año hemos recibido en la UBA a la universidad hebrea de Jerusalem que nos mostró el tremendo potencial que aún nos queda por recorrer en este sentido. El encontrar procesos que aseguren el rápido desarrollo de esta temática en nuestro país es clave para el desarrollo económico de la Argentina como así también para la generación de recursos para nuestras universidades. Lo mismo ocurre en el tema patentes que requiere un esfuerzo para simplificar y favorecer el incremento del número anual de las mismas en nuestro país. Este es sin duda uno de los grandes desafíos de los próximos años.

4. NUEVAS CARRERAS SIGLO XXI: No caben dudas que la evolución del conocimiento y las necesidades de los próximos años nos exigen replantearnos las carreras para este siglo XXI. Las competencias que el CONFEDI está trabajando hablan de una división entre tecnológicas y sociales, en donde queda claro que se debe tener en cuenta en la enseñanza de la ingeniería industrial no solo los conocimientos técnicos sino también las capacidades de liderazgo, aprendizaje continuo, resolución de problemas competencias sociales e incluso aspectos éticos y de conciencia ambiental. Con estas últimas aseveraciones quedaba claro que en el siglo XXI deberán aparecer carreras relacionadas con la digitalización, la automatización, la robótica, el desarrollo de la informática y redes, la mecatrónica, las energías renovables, la bioingeniería y tantas otras temáticas que serán agenda del futuro de la ingeniería.
5. CONTENIDOS Y METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA: Nos deberíamos cuestionar cuánto tardan las nuevas tecnologías y avances de la profesión en llegar a nuestra currícula. Cuánto atraso tenemos en nuestras metodologías de enseñanza respecto de las grandes universidades del mundo. Si hay un escenario ya reconocido globalmente respecto de la formación de ingenieros, ¿la estamos aplicando? ¿Usamos la educación a distancia como una herramienta importante en el futuro de la enseñanza? ¿Sabemos “divertir” a esta generación? ¿Usamos adecuadamente herramientas interactivas y comunicación a través de las redes? ¿Trabajamos en las competencias mencionadas en el punto anterior? Debemos profundizar los cambios para adaptar nuestros contenidos y metodologías al mundo de hoy para egresar ingenieros que puedan aportar efectivamente al desarrollo económico del país.
6. INNOVACIÓN Y CAMBIO: Para ser un soporte indispensable en el crecimiento económico de nuestro país es necesario que nuestros ingenieros tengan en sus genes la impronta de la innovación y del cambio permanente. Para ello no solo debe asumir su habitual rol de modelizador y optimizador, sino también aprender a trabajar en ambientes de innovación, diseño y desarrollo de productos, servicios, procesos y negocios de todo tipo y en todas las geografías.

7. **DIGITALIZACIÓN-ROBOTIZACIÓN-CLOUD-INTERNET DE LAS COSAS:** La digitalización en todas sus formas se está adueñando de la mayoría de las profesiones ya que forma parte indisoluble de la modernidad. La automatización ayudada por la expansión del internet de las cosas está generando nuevas oportunidades que los ingenieros debemos aprovechar. Aprender en forma continua y autónoma será en el futuro clave para que esta habilidad se mantenga actualizada en el mundo del conocimiento de los futuros profesionales universitarios.
8. **ANALYTICS:** la movilidad y la posibilidad de censar información en tiempo real más el uso del cloud y los modernos sistemas de información genera una inmensa cantidad de información que es necesario depurar y clasificar para darle un uso inteligente y a tiempo. La universidad debe ponerse al día en asegurar profesionales que puedan manejar con conocimiento profundo el mundo de los analytics.
9. **LEYES Y REGULACIONES:** Las leyes y regulaciones en los distintos países pueden ayudar o desanimar la participación activa de la universidad en las distintas regiones de Latinoamérica para ser parte activa del desarrollo económico en esas locaciones. El estado debe asumir un rol clave en intervenir con inteligencia y con criterio de focalización en aquellos temas que resulten de vital importancia para las universidades en su conexión con el mundo real como soporte del crecimiento.
10. **SUSTENTABILIDAD-NO DISCRIMINACIÓN:** En un mundo que necesita irremediablemente poner foco en los temas de sustentabilidad la responsabilidad corporativa de las empresas estatales o privadas es clave. En este contexto las universidades deben aportar el conocimiento y la difusión de los códigos éticos que aseguren un futuro mejor para la humanidad. En particular en ingeniería tenemos la responsabilidad de desarrollar tecnologías verdes que permitan a nuestro castigado mundo inferir un futuro sin contaminación y sin atentados permanentes a la supervivencia del ser humano. También el avance de las temáticas referidas a la no discriminación en la región ayuda a desarrollar mayor cantidad de talentos en cada lugar para coadyuvar al desarrollo económico de nuestros países.

2. ESTRATEGIAS A APLICAR PARA HACER REALIDAD ESTA AFIRMACIÓN

1. **GENERAR OBJETIVOS CONCRETOS REFERIDOS A LA CONTRIBUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD AL DESARROLLO ECONÓMICO:** Sabemos perfectamente que un objetivo está bien definido solo si posee cuatro elementos clave: valor atributo, escala y horizonte de tiempo. Por lo tanto deberíamos ser muy exigentes con nosotros mismos en definir objetivos concretos a

- nivel estratégico, táctico y operacional para asegura que nuestras políticas de generar contribuciones al desarrollo económico se cumplan realmente.
2. **ESTRUCTURAS Y SISTEMAS INFORMATIVOS DISEÑADOS E IMPLEMENTADOS PARA CUMPLIR ESTOS OBJETIVOS:** Una vez definidos los objetivos taxativamente necesitamos estructuras y sistemas informativos que puedan implementar dichos objetivos. Estas presentaciones podrían ser la base del armado de una estructura o comités/grupos de trabajo que aseguren dicha implementación. Debemos a su vez mantener una base de datos actualizados que nos permitan tomar las decisiones correctas en el momento adecuado.
 3. **BUSCAR ACUERDOS/CONVENIOS WIN-WIN CON ENTES ESTATALES Y PRIVADOS:** Si queremos ayudar al desarrollo económico de nuestro país, deberíamos tener un estrecho vínculo colaborativo con todo ente estatal o privado que podría ser un socio win/win para la universidad. Colaborar de manera inteligente es siempre un medio de generar mayores y mejores recursos para el cumplimiento de nuestro objetivo superior
 4. **INCREMENTAR LOS CASOS PRÁCTICOS/PROYECTOS SOBRE LOS MARCOS TEÓRICOS PARA ACERCAR A NUESTROS ESTUDIANTES A LA REALIDAD Y AL CONOCIMIENTO:** Necesitamos los mejores profesionales del mercado para poder soportar nuestro objetivo de soporte al crecimiento. Para ello necesitamos atraer y retener a los estudiantes a nuestras carreras. Trabajar fuertemente en análisis de casos reales desde los primeros años de carrera es un elemento clave para que las nuevas generaciones se sientan parte de nuestro proyecto. En el siglo del conocimiento estamos ante un desafío clave de modernizar nuestros sistemas pedagógicos.
 5. **INCORPORAR NUEVAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS Y DE INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS QUE GENEREN SINERGIA CON EL PUNTO ANTERIOR:** Como complemento del punto anterior el adaptar modalidades como la educación a distancia, uso de las redes, buen balance teórico practico entre otros son el reaseguro de la implementación exitosa de un soporte optimizado al desarrollo económico del país.
 6. **INCORPORAR HABILIDADES ESPECÍFICAS DESDE EL COLEGIO SECUNDARIO:** Hemos mencionado la necesidad de darle a nuestros estudiantes contenidos que aseguren el desarrollo de habilidades tales como: resolución de problemas complejos, diseño e implementación de proyectos, contribución a la innovación, trabajo en equipo, motivación y liderazgo, negociación, cambio estratégico, comunicación efectiva, ética y responsabilidad social, autonomía y espíritu emprendedor.

3. CAMBIOS A IMPLEMENTAR PARA QUE ESTAS ESTRATEGIAS SEAN VIABLES Y DE IMPLEMENTACIÓN EXITOSA

1. **GESTIÓN ALTAMENTE PROFESIONAL EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS:** Deberíamos continuar el camino ya iniciado de optimización en la gestión de sistemas educativos. La digitalización nos lleva a un mundo en donde la gestión altamente profesional es condición absolutamente necesaria para asegurar profesionales que puedan aportar adecuadamente al desarrollo económico de nuestros países.
2. **GENERACIÓN DE UN PLAN ESTRATÉGICO DE LARGO PLAZO PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS PLANTEADOS:** Todos estos puntos que venimos desarrollando deberían plasmarse en un plan estratégico de largo plazo que apunte a asegurar el objetivo clave planteado a lo largo de esta ponencia que es el soporte adecuado al desarrollo económico regional. Dicho plan tendría responsables en su gestación e implementación y fechas claves para su revisión y control de avance.
3. **BENCHMARKING CON UNIVERSIDADES DEL MUNDO QUE REALICEN UN TRABAJO WORLD-CLASS EN ESTA TEMÁTICA:** Existen en el mundo muchas universidades que se caracterizan por ser líderes en el desarrollo de este tema. Hemos ya mencionado el ejemplo de la universidad hebrea de Jerusalem que ha dado pasos muy importantes en relación a este tema, pero existen muchas otras en USA, Europa, China, Japón que están haciendo un trabajo world-class en cooperación al desarrollo económico de sus estados. Debemos compararnos y aprender de ellos para incorporar dichas enseñanzas en el planeamiento estratégico a futuro.
4. **PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN QUE PREPAREN NUESTROS DOCENTES PARA LOS PRÓXIMOS 30 AÑOS DE CAMBIOS VERTIGINOSOS:** Nuestros docentes son claves para asegurar el cumplimiento de nuestros planes para el futuro. Cursos de capacitación relacionados con el desarrollo e implementación de sistemas como así también la optimización de procesos son fundamentales para las carreras de nuestros actuales y futuros docentes.
5. **EJEMPLOS TOYOTA y UNIVERSIDAD DE PEKIN:** Menciono como un caso interesante la visita a la FIUBA del rector de la universidad de Pekin. Nos mencionaba que en su universidad el 50% de los estudiantes son de ingeniería y que la mayoría de los que conducen hoy el país son ingenieros y que el estado busca incentivar esta carrera que cree importante para el futuro desarrollo económico del país. Más allá que se pueda estar o no de acuerdo con este pensamiento, queda claro que el estado puede intervenir con políticas activas para que la universidad acompañe el desarrollo económico de un país. En el Caso de Toyota todo el desarrollo que hicieron de sus ya

famosas técnicas TPS (Toyota Production System) hicieron que la mayor parte de las universidades del mundo se sumaran a incorporar estas ideas a sus currículas para asegurar que una idea innovadora y optimizadora de un sistema empresario también pueda ayudar al desarrollo de un país.

CONCLUSIONES: A través del desarrollo de esta exposición he intentado dejar en claro que la universidad tiene un rol fundamental en el desarrollo económico de sus países en la medida que se apliquen las estrategias y los cambios necesarios para asegurar el cumplimiento de nuestros objetivos.

Aportes para el debate: Universidad y desarrollo económico productivo: los retos del siglo XXI

Carlos Leyba - Profesor Titular Consulto y Subdirector de la Maestría en Administración Pública de la Facultad de Ciencias Económicas, UBA

En mi presentación intentaré pensar qué puede hacer la universidad en este proceso de desarrollo económico hacia afuera, pues hemos tenido la suerte de escuchar exposiciones que han sido muy elocuentes respecto a lo que la universidad, pensada hacia adentro, debe hacer. Con lo cual, en rigor, me quedaría muy poco para agregar acerca de ello.

Lo primero que viene a mi cabeza es una imagen, que les pido que googleen, un cuadro de Paul Klee llamado *Angelus Novus*, que Walter Benjamin compró en 1921 y acerca del cual escribió unas palabras sinceramente maravillosas: el ángel está siendo empujado por una tormenta, las alas lo llevan hacia lo que él llama el futuro y ese ángel mira aterrorizado hacia atrás, donde ve los escombros del pasado y, dice Walter Benjamin, esa tormenta que lleva al ángel hacia arriba es la tormenta del futuro. Una de las características de la tormenta es, en primer lugar, que funda naturalmente el miedo, y en segundo lugar, que es un lugar en el que es necesario tener algunos instrumentos adicionales para afrontarla. Esto me pone en la pista de lo que quiero decir. Creo que el futuro de este siglo XXI o de los años por venir es extremadamente importante *reflexionarlo en todas las dimensiones posibles*, particularmente para la Argentina; para todos los países lo es, pero particularmente para la Argentina, en función de que su pasado realmente es una gran acumulación de escombros, y por lo tanto, el tiempo que tenemos para tratar el futuro se nos hace proporcionalmente muy escaso. Por lo cual, lo más importante es pensarlo, diseñarlo, imaginarlo y ver sus alternativas. *No debemos desechar la posibilidad de tratar que el futuro no nos sorprenda como si nos sorprendió aquel futuro que es nuestro pasado de escombros.*

Nuestro país lamentablemente tiene una suerte de *sensación de abismo* en relación al futuro. No tenemos en la actualidad, hace ya muchos años, una investigación rigurosa del potencial del futuro argentino. Y damos por hechas ciertas cosas que en rigor no son verdad. Y cito solo una: por ejemplo, nosotros estamos acostumbrados a creer que la Argentina es un país singularmente rico en materia de recursos naturales. Todos afirmaríamos lo mismo: “nuestro rico panorama y nuestra gran extensión”. Pero lamentablemente la Argentina tiene en dólares

por habitante, al año 2006, el mismo valor de recursos naturales que Chile; por supuesto, menos de la cuarta parte de Australia o de Nueva Zelanda. Es decir que, en términos de recursos naturales, no somos lo que pensamos. Tenemos bastante menos. Suficiente para nosotros, si se quiere, pero no es esa la cantera donde vamos a encontrar el futuro. Y, sin embargo, el país y sus políticas están pensados en función de que son la naturaleza y la riqueza natural las que nos pondrán *en el camino del éxito* por delante.

La otra cuestión, que también tenemos que pensar, es que tenemos la idea vieja de haber hecho un país equitativo. Ciertamente lo fuimos. Pero si bien es un dato conocido, es muy importante, sobre todo para la universidad, que va a recibir de alguna manera el producto final de esa acumulación, saber que el 50% de los menores de catorce años han nacido en hogares pobres y son nietos de pobres, con lo cual, más allá de lo que signifique para nosotros la pobreza, hay una cosa cierta, y así lo revelan las estadísticas de compulsa educativa: en esas condiciones de carencia, la formación educativa inicial realmente no es sencilla. Y por lo tanto, yo diría que si bien es cierto que es imprescindible promover la mejora de la educación secundaria, lamentablemente aquello que habíamos imaginado como un capital propio hace muchos años, ha dejado de serlo. Nosotros necesitamos volver a pensar cómo logramos estructurar la educación de los primeros años de vida; digamos, de los seis a los trece años. Porque realmente allí es claro que tenemos un fracaso potencial gigantesco. *Fracaso que será la consecuencia de una estructura social que ocurrió. Que no fue producto de un plan sino que fue la consecuencia de no haber reflexionado sobre aquel futuro que es el pasado que ha producido esta verdadera catástrofe del presente.*

Por un lado, recursos naturales que no tenemos; por otro lado, lo que es el potencial humano: imagínense lo que será una parte sustantiva de la población económicamente activa de acá a quince años, en estas condiciones. La Argentina tiene un desafío muy grande para pensar su futuro a partir de estas condiciones. Por otro lado, lo decía de alguna manera el Ing. Horman, todos los pronósticos hechos nos dicen que el 65% de los chicos que están hoy en una escuela primaria en cualquier lugar del mundo va a realizar trabajos que hoy no conocemos, trabajos que no existen y que existirán el día de mañana, y todos esos trabajos tienen que ver con la innovación tecnológica.

Si sumamos todos estos elementos (el desconocimiento acerca de qué vamos a hacer, lo que somos, los recursos que tenemos), entonces pensar, hacer un mapa o una ruta para ver dónde aplicar estos escasos recursos de los que dispone la Argentina, insisto, escasos recursos de los que dispone la Argentina, para atrapar el desarrollo económico, es una exigencia enorme, en la que la universidad, y particularmente la Universidad de Buenos Aires, por su característica de apertura, tiene que hacer un aporte de pensamiento. Tenemos que instar a nuestros investigadores a que imaginen el desarrollo territorial, el desarrollo

demográfico potencial de la Argentina, para poder decir cuáles son las rutas para lograr el crecimiento.

Por supuesto, el crecimiento tiene que ver con la innovación y la innovación depende absolutamente de la educación, todo eso es cierto. Pero el rumbo hacia donde apunta la Argentina, las actividades donde podemos imaginar tener una facilidad de expansión, es algo que todavía en Argentina es un hecho incierto, dado que, y todos ustedes aceptarán conmigo, repetimos todo el tiempo que hay una característica que nos distingue a los hermanos latinoamericanos: una inmensa riqueza natural, todos los climas y una enorme calidad de recursos humanos. Y yo creo haber demostrado que, de alguna manera, esas dos cosas no son del todo ciertas. Por lo tanto, no ponemos basar nuestro futuro en los recursos naturales, y nada podemos si no pensamos una estrategia apropiada. El resultado de las estrategias hasta aquí aplicadas, como consecuencia de no haber pensado el futuro, es catastrófico. Porque notablemente la Argentina hace ya varias décadas que ha abandonado, como un elemento central del diseño de la política, el pensamiento de futuro, y no me refiero solamente a los organismos de planificación pública, sino a un hecho menor pero para mí muy trascendente. Desde hace mucho tiempo tengo la costumbre de recorrer una librería en particular que solía poner todos los trabajos de investigadores, pensadores, filósofos y comentaristas argentinos en un determinado lugar de la librería. Entonces tomé la costumbre de contar los nuevos textos cada dos meses más o menos y ver en qué se orientaban todos los textos. En general el pensamiento argentino está basado, enfocado, en la Historia. Hay grandes aportes, mucha gente del CONICET trabajando en Historia, de todos los campos de conocimiento; pero siempre es una inclinación hacia el pasado, particularmente dominada por los años 70 del SXX. Y nunca encontré un libro sobre el futuro. Es más, los he pedido en los stocks de las librerías y nunca logré encontrar un libro de un pensador argentino sobre el futuro. Y nosotros (bueno, pertenezco a otra generación que ustedes), si hay algo en lo que estábamos plenos, era de pensamiento acerca del futuro. Lo tuvo, por supuesto, la generación del 80 del XIX, y lo tuvo la generación del 40 del XX; uno puede hacer un inventario del pensamiento de izquierda, de derecha, de lo que ustedes quieran, pero el futuro motivaba que los intelectuales, los pensadores, los investigadores estuvieran permanentemente contemplando alternativas. En este momento viene a mi cabeza un libro de Fundación Bariloche de Amílcar Herrera que discutía la cuestión de que habíamos llegado a la etapa de crecimiento cero. Ese tipo de reflexiones, hoy por hoy, está carente de protagonistas. La Argentina ha renunciado a pensar su futuro. Yo no sé si es porque somos el ángel de Klee que mira con horror nuestro pasado, que en verdad debe ser mirado con horror, en todos los planos (recursos humanos, crecimiento económico, equidad social), y no somos capaces de ver que esa tormenta, ese viento que lleva hacia el futuro, es una tarea que hay que conducir de alguna manera aunque venga borrosa, confusa; por un lado, es un

desafío que es mejor abordarlo antes que nos sorprenda; y por el otro, tomar conciencia que la Argentina tiene una universidad como la UBA que es número setenta y cinco en el mundo, lo cual es fantástico, para abordar desde el conocimiento algunas de las cosas que acabo de mencionar.

Entonces, como los recursos son escasos (siempre lo son, pero lo son particularmente en la Argentina sobre todo en relación a lo que nosotros imaginamos que tenemos), me parece que es una tarea de todos pensar las estrategias de futuro. Sería un aporte enorme, además de todas estas cosas que ya se han dicho sobre la modificación de las currículas, la actualización, los ejemplos mundiales, etc. Si nosotros aplicamos parte de nuestra inteligencia disponible, que la hay, a pensar el futuro, incentivarla a hacerlo (los incentivos son muy importantes siempre, los incentivos producen cambios) ese futuro no va a sorprendernos. De lo contrario, difícilmente la Argentina acierte, salvo que sea por casualidad, el camino por dónde transitar.

Siempre nos colgamos, recuérdelo, de alguna esperanza que surge y nos abre la puerta para unos años de alegría. Fue la soja, la que de golpe puso a la Argentina miles de millones dólares que nadie podía imaginar, porque los chinos empezaron a comer mucho. O mañana todos hablamos de Vaca Muerta, que también aparentemente podrá darnos de comer por muchos años. Pero todo eso es efímero, porque no hay abundancia si no hay receptáculo. Puede llover sopa, pero si uno tiene un tenedor, nada va a juntar. El cuenco para juntar las oportunidades del futuro es tener un pensamiento largo hacia el futuro del que, me parece, la Argentina ha desertado. Entonces, creo que ese es el gran aporte que podría hacer, entre otros, la universidad latinoamericana en general y en particular la argentina, hacia el futuro: pensarlo. Parece simple, pero no debe serlo, porque todavía no lo hemos hecho.

Educación superior y universitaria y demandas sociales y productivas: aportes de la producción de conocimiento, reflexiones y desafíos

Graciela Clotilde Riquelme¹ - Investigadora principal del CONICET / IICE - UBA y Profesora Titular de la Facultad de Filosofía y Letras

Esta presentación reseña una larga serie de estudios e investigaciones desarrollados en torno a las universidades frente a la realidad social y productiva, desde la perspectiva de una investigadora perteneciente al campo de la economía política de la educación. La trayectoria sobre la universidad y la educación superior responde a los siguientes temas centrales siguieron las cuestiones sobre demandas sociales y productivas; relaciones universidad y mercado de trabajo; los estudiantes en la transición al mundo del trabajo y el mercado de trabajo de estudiantes y graduados.

En el marco de la Primeras Jornadas “La universidad de Buenos Aires: aportes para la conferencia regional de educación superior 2018” los ejes de la participación respondieron a los siguientes temas:

- de los discursos de la globalización y la competitividad, a los de la sociedad del conocimiento, a la educación superior frente a las demandas sociales y productivas y la realidad de sociedades desiguales. Desafíos del desarrollo para América Latina.
- producción de conocimiento, temas, enfoques y metodologías sobre mercado de trabajo, aparato productivo y educación superior.
- los desafíos para la educación superior y universitaria.

1. Investigadora Principal del CONICET. Doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Directora del Programa Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL/UBA). Profesora Titular Ordinaria de Economía de la Educación (UBA). Investigadora Visitante School of Education de Stanford University, Institute of Education de University of London y Centre of Higher Education and Work de Kassel University y OISE-University of Toronto. Premio Konex 2016 Humanidades Diploma al Mérito (Fundación KONEX). E-mail: griquelm@filo.uba.ar.

I. DE LOS DISCURSOS DE LA GLOBALIZACIÓN Y LA COMPETITIVIDAD A LOS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, A LA EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE A LAS DEMANDAS SOCIALES Y PRODUCTIVAS

Esta breve reseña recuerda hitos claves a lo largo de los últimos treinta años y la significación y cambios operados en las políticas de educación superior y universitaria:

1983	Recuperación democrática
1990 - 1995	Modernización del Estado, política neoliberal. Ley de Educación Superior
1995 - 2002	Reformas de la educación superior, diversificación
2003 - 2009	Ley de Educación Nacional, nueva expansión universitaria y desarrollo ciencia y tecnología
2009 - 2015/6	Continuidad de política de extensión, vinculación, innovación tecnológica

1983	1990	2001	2003-2015	2016
<p>Recuperación democrática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discursos internacionales sobre la educación superior - Aceleración científico tecnológica - Sociedad del conocimiento - Nuevas demandas a la educación superior 	<p>De la desregulación normativa hacia el mercado</p>	<p>- Argentina Comisión Nacional de Mejoramiento de la Educación Superior</p> <p>Stand by</p> <p>2003 críticas a la Ley de Educación Superior pero continuó</p>	<p>2006 Ley de Educación Nacional</p> <p>Continúa la explosión institucional</p> <p>Educación superior ante los desafíos del desarrollo endógeno, nuevas prioridades científicas y tecnológicas y el derecho a la educación y la expansión del acceso</p>	<p>Lo que vendrá</p> <p>Desarrollo endógeno en cuestión</p> <p>Restricción del financiamiento en ciencia y tecnología</p> <p>Restricción del financiamiento de la educación superior</p>

La periodización sirve de contexto para la presentación posterior, pues como investigadores de la educación, nuestra perspectiva interpretativa sostiene que las orientaciones de la educación de cualquier nivel responden a la política educativa, y los discursos y disputas que a lo largo del tiempo se generan en los espacios de la sociedad. Y por sobre a la coyuntura de las diversas etapas de la construcción de la sociedad, en este caso argentina, la presión de las líneas de

los organismos internacionales, y de la banca de financiamiento internacional y de los organismos bilateral, constituye un factor fundamental para generar los discursos que presionan, limitan y promueven reformas y cambios acordes a los planteos de esos organismos.

Así la educación superior ha estado y está sujeta a las discusiones internacionales, y los discursos proactivos y más aún a la existencia de corrientes de profesionales consultores de organismos que promueven normas y estilos de conducción para las universidades, que terminan siendo factores claves para el diseño de los sistemas de evaluación de la calidad, la elaboración de programas de formación docente universitaria, la organización de formas de control de las instituciones universitarias. La promoción de la diversificación y diferenciación de las instituciones de la educación superior y universitaria se consolida sin duda durante la década de los noventa, pero continúa luego del 2010, con mayor intensidad.

La política universitaria y de la educación superior constituye la fuente de los problemas a estudiar, y los equipos de trabajo hemos definido y definimos los temas objeto de nuestras investigaciones a partir de las dinámicas que se instalan en las universidades, en los centros e institutos superiores, tanto como de la identificación de los problemas y debaten que se generan. Por otra parte, las diferentes etapas de desarrollo económico plantean demandas de formación de recursos humanos y son fuente de los interrogantes y demandas para la producción de conocimiento científico y tecnológico.

La Argentina registró diferentes debates, planteos de orientaciones de la educación universitaria, políticas e intervenciones alrededor de las aulas universitarias, irrupción de actividades de evaluación de las universidades para su ubicación en ranking y la comparación inter y extra universitaria.

Durante la recuperación democrática, los discursos internacionales destacaban el impacto de la aceleración científico-tecnológica sobre las instituciones universitarias su papel como formadores de recursos humanos y científicos en la producción de conocimiento. La década de los 90, post-ajustes de la década previa significó en América Latina la radicalización de las políticas neoliberales, a través de las medidas de modernización del Estado, reducción de las plantas funcionales, la descentralización y desconcentración de funciones del Estado y una decidida política de control por vía de una mayor eficiencia y eficacia. En ese marco las universidades se convierten en el centro del control para el logro de un mayor rendimiento a través de la aparición de la evaluación como el gran estándar ordenador de la calidad universitaria. Una nueva "cuasi casta de profesionales tecnocráticos" arrasa con muy diferentes niveles con la aplicación de normativas internacionales y de las bancas de financiamiento sobre las evaluaciones universitarias. Instancias de autoevaluación, evaluación, circulación de pares o cuasi viajeros académicos aliados muchas veces de sus evaluados, comienzan

a circular para generar y poner en práctica las denominadas “acreditaciones de carreras y universidades”.

A este sistema le re-huyen (y con sentido) las instituciones tradicionales de mayor prestigio que no necesitarían de ningún tipo de acreditación por logros reconocidos y verificados de investigación, extensión y transferencia. Esta resistencia pone en evidencia las críticas y debilidad del sistema de evaluación universitaria, pues las instituciones reconocidas validan sus logros en sistema de medición de la ciencia y tecnología, y ello llevó a una progresiva pérdida de relevancia en los países. Argentina montó la CONEAU que tuvo su sentido en la década neoliberal, financiada con crédito externo, y continuó con cierto impulso en el 1er quinquenio de los 2000, para ir perdiendo su papel rector a la par tener menor respaldo financiero internacional y del gobierno nacional.

Con el nuevo gobierno de Néstor Kirchner, en el 2003 se genera un stand by de políticas, y pese a las grandes críticas de la que fuera la ley de educación superior de los 90 esta continuó vigente. La explosión institucional que se iniciara en la década de los noventa continuó en la Argentina, sin generarse una adecuada discusión sobre la diversificación institucional para poder responder a cuestiones claves como:

- la conformación de circuitos diferenciales y cómo fueron aceptados por la sociedad;
- el origen de tales experiencias, es decir, si respondieron a la demanda social, al mercado o la búsqueda de descompresión de la presión estudiantil sobre las restantes instituciones universitarias;
- el papel que jugaron los factores contextuales propios de las diferentes áreas de localización y de los niveles de desarrollo relativo de los países en que se generaron; y
- en el mismo sentido, advertir el potencial de financiamiento que sostuvo tales experiencias.

El surgimiento de estas nuevas fórmulas institucionales contribuyó a variar los patrones de preferencia de las demandas terciarias no universitarias, a la vez que se agudizó la diferenciación entre programas, con la aparición de orientaciones hacia el empleo y un aumento de prestigio de los ciclos cortos y vocacionales. La presión poblacional derivada de la expansión de la escuela secundaria y de las actitudes de los adultos jóvenes planteó un fuerte desafío para los modelos vigentes de universidad en cuanto a políticas de admisión, tipos de cursos, duraciones y circuitos alternativos.

El Estado jugó un rol clave en la formulación de políticas explícitas sobre estos distintos aspectos. A lo largo de la década de los ochentas, los diferentes países, grupos sociales y políticos construyeron alternativas y propuestas de expansión

de la educación superior bajo el supuesto común de la “utilidad de la expansión de oportunidades educativas como medio de promoción de mayor igualdad de oportunidades sociales y económicas”. A la vez, se reconoció el interés nacional en el desarrollo de la capacidad endógena de innovación científica y tecnológica.

En ese contexto, se ha verificado en los hechos una creciente diversidad institucional y política educativa en la región. Como resultado, debe destacarse la existencia de sistemas de educación superior –universitaria y no universitaria– diferenciados en estructura, contenidos, orientaciones y estadios de desarrollo. Siguiendo a Schwartzman,² tanto en América Latina como en Argentina es posible establecer tipologías de acuerdo a:

- el control político administrativo: públicas o privadas, que pueden dividirse a su vez en religiosas, comunitarias, empresariales y otras
- la complejidad vertical: complejas (con cursos de pregrado, posgrado y actividades de investigación) y simples (con solo cursos de pregrado)
- la complejidad horizontal: completas, cubriendo las principales carreras y áreas de conocimiento, o especializadas en un número limitado
- el tamaño: mega-universidades, con cien mil o más alumnos; grandes, con decenas de miles y minúsculas
- el nivel de los cursos: cursos de pregrado convencionales, cursos postsecundarios especializados de dos o tres años; cursos de formación de profesores para la educación básica y secundaria.

Brunner,³ por su parte, agrega que de acuerdo a la complejidad horizontal, deben considerarse también las universidades incompletas por su duración de ciclo corto y largo; por la dependencia administrativa nacional, regional, provincial y municipal; por su proyección científica, de excelencia, de elites o masivas; por su vinculación con fuentes de financiamiento, de tipo empresarial o de origen en fundaciones ad-hoc. De todos modos, pareciera sin embargo que en esta diversificación pesa lo institucional, la atención de mercados cautivos y el propio impulso de los docentes e investigadores en la gestión de las propuestas o en el surgimiento de nuevos centros o universidades, lo que responde a particularidades de los países de la región que los diferencian de los países centrales.

A diferencia del primer mundo, en que la expansión productiva y tecnológica se imbrica dinámicamente en el desarrollo universitario, en América Latina las empresas transnacionales no incentivan a la universidad ni efectúan demandas porque la innovación no se desarrolla en estas latitudes. En su lugar, se verifica

2. SCHWARTZMAN, Simón (1995) “Las universidades latinoamericanas en contexto” en *Revista de la Educación Superior en América Latina*. Testimonio de un seminario de rectores (BID-UDAL).

3. BRUNNER, José Joaquín (1994) “Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000”. (CEDES. Bs. As.)

transferencia de equipos, tecnologías blandas y duras e, incluso, recursos humanos técnicos. Más aún, algunos señalan las limitaciones que se derivan de tal tipo de transferencia tecnológica, muy lejana a los reconocidos procesos endógenos de producción de ciencia y tecnología.

2- PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO, TEMAS, ENFOQUES Y METODOLOGÍAS SOBRE MERCADO DE TRABAJO, APARATO PRODUCTIVO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

El programa de investigaciones sobre Educación, Economía y Trabajo se inicia alrededor de 1985 en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, constituyéndose en Programa de Investigación en Educación, Economía y Trabajo (PEET) en la década del noventa. En sus inicios en los años ochenta definió su objetivo y metodología alrededor de la educación y el trabajo, resultando la reconceptualización de la relación educación y trabajo el tema central para: indagar en los mitos sobre la vinculación educación y mundo del trabajo; plantear las contradicciones entre concepciones desarrollistas, reproductivistas y/o críticas; identificar las perspectivas de la relación educación y trabajo a partir de conceptos de las teorías económicas y, por lo tanto, denunciar el incipiente crecimiento de la concepción sobre Teoría del Capital Humano.

En el campo de la educación técnica, el programa produjo documentos y aportes críticos sobre este nivel y la perspectiva de sus egresados en relación con las demandas del aparato productivo. En las temáticas de mercado de trabajo y educación, el programa encaró evaluaciones y programas alternativos de acción en relación a dos grupos altamente precarizados del empleo: las mujeres y los universitarios.

Los 90 exigieron la evaluación crítica de las políticas de empleo y las educativas dada la profundización del modelo liberal y neoconservador que tiene lugar en el país a partir del gobierno menemista. En el primer quinquenio de esa década, el Programa Educación, Economía y Trabajo desarrolló estudios sobre la precarización de los empleos de universitarios, logrando evaluar el funcionamiento de los submercados profesionales y los mecanismos de intermediación de las universidades y/o unidades académicas. La preocupación central giraba alrededor de la realidad de estudio y trabajo de los estudiantes de las universidades metropolitanas en un contexto de crisis crónica de los hogares, que impulsa a los jóvenes universitarios al mundo laboral como forma de refuerzo de los ingresos, y de imposición de la flexibilidad laboral como instrumento clave de gestión de la mano de obra, que el modelo de producción tiende a generalizar en el mercado de trabajo urbano. A la par, se advertía que los espacios de mediación universidad-

mercado de trabajo, se caracterizaban por ofrecer distintos tipos de prácticas laborales, incluyendo las más estructuradas hasta aquellas de carácter precario y aún sin salario e implicaban también diferentes grados de institucionalización o ubicación en los modelos universitarios y curriculares.

La evaluación de las políticas de empleo y formación fueron abordadas críticamente en los estudios sobre la educación técnica y la formación profesional. Desde la sanción en 1991 de la Ley Nacional de Empleo 24.013, se habilitan todo tipo de contratos de empleo supuestamente “flexibles” y en realidad “precarios”. Al mismo tiempo, las acciones de formación profesional toman la forma de programas focalizados de capacitación para el empleo, dirigidos a los grupos que supuestamente enfrentan mayores dificultades de inserción laboral: desempleados, jóvenes, ocupados en actividades de baja productividad y/o informales, discapacitados, mujeres.

Entre 1997 y 2000, el programa centró sus análisis en la evaluación de los impactos de la política educativa sobre: la inclusión/exclusión de la población en el sistema educativo; el acceso a la educación no formal y las disparidades regionales.

Una línea teórica del programa correspondió a la construcción del estado del arte en educación, economía y trabajo. La década del 90 significó junto a la implementación de la reforma estructural y la radicalización del pensamiento neoliberal, la concentración de las ideas también neoliberales en la relación educación, economía y empleo. En Argentina, no se había generado un amplio desarrollo de las ideas del Capital Humano, y en los '90 tanto las interpretaciones sobre la relación educación e ingresos, la racionalidad en la elección de las orientaciones educativas, el respaldo a la noción de mercado como regulador de las ofertas y demandas educativas, la importancia de la libre elección de los demandantes como orientación del mercado (*demand driven*), se generalizaron y desarrollaron en numerosos estudios e investigaciones.

El Programa continuó actualizando para la década de los 90 los estudios sobre:

- la evaluación cuantitativa del acceso al mercado de trabajo de estudiantes y graduados de la educación superior, verificando el deterioro progresivo de la situación de los universitarios y graduados;
- el estudio de las características del trabajo de los estudiantes universitarios en función de las diferentes formas de precarización, flexibilización y/o acceso a programas de jóvenes profesionales o sectores de empleo moderno, que ha permitido comprobar la expansión de programas de pre-empleo o becas solo como estrategias de selección de los candidatos, a la vez que se está verificando un estancamiento en esa demanda por saturación;
- el estudio de las demandas derivadas del aparato productivo, la política social y el desarrollo científico; el desarrollo de metodologías de estudio de las

demandas externas a instituciones de educación superior y universitaria en áreas regionales;

- y el desarrollo de actividades de transferencia con universidades del interior, en particular la Universidad Nacional de Misiones y con la propia UBA, para la que se produjo un estudio sobre la situación del mercado de trabajo en la década final de siglo.

En los años recientes el Programa se ha propuesto el análisis de fenómenos contrapuestos: (i) la expansión cuantitativa de la educación con pérdida de calidad de los saberes frente a la diversificación y resquebrajamiento del sistema educativo formal; (ii) las dificultades para la apropiación de los jóvenes y adultos trabajadores de ofertas formativas en el mosaico fragmentado de ofertas de educación y formación para el trabajo y (iii) la doble exclusión educativa y laboral frente a la yuxtaposición de políticas sociales de empleo y capacitación.

A continuación se sistematizan los temas y líneas de investigación del PEET, en especial aquellos referidos a la educación superior y universitaria.

1983-1990

- Estudio y trabajo de estudiantes universitarios, con el respaldo de la en ese momento CRESALC (hoy IESALC)- OREALC-UNESCO, constituyó el primer instrumento para evaluar la transición al empleo por parte de los estudiantes, el tipo de trabajos y los mecanismos de acceso a los mismos, y la realidad de estudio y trabajo de los universitarios.
- Mercado de trabajo por nivel educativo: grupos en desventaja relativa en la educación y el trabajo; desempleo de estudiantes.
- Precarización del trabajo de estudiantes universitarios, trabajo profesional no regulado.
- En el terreno de las metodologías el PEET avanzó con indagaciones alternativas como: el indicador de demanda en los diarios, mediación de las cátedras y grupos en la oferta y demanda de recursos humanos y el relevamiento de los programas de becas y jóvenes profesionales.

1990-1995

- Aparato Productivo Mercado de trabajo y demandas desarrollo noción de demandas implícitas y explícitas.
- Estudio y trabajo de universitarios: ¿adquisición de experiencia, prácticas liberales, trabajo endeble o precario?
- Aparato productivo y demandas a la educación superior: revisión de indicadores directos e indirectos, sobre estructura educativa de la PEA según nivel educativo

- Estudio y trabajo de universitarios: La valorización pedagógica de las prácticas de estudio y trabajo de universitarios: el caso del Área de Pasantías de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires
- Demanda externa para la educación superior. Metodología de Demanda Externa Universidad Nacional de Misiones (UNaM).

1995-2002

- Mapa de oferta de educación superior en Argentina, aportes al diseño en el marco de la Comisión Nacional de Mejoramiento de la Educación Superior (primer relevamiento).
- Reestructuración productiva y nuevas formas de calificación: hacia la elaboración de una metodología de evaluación de campos de conocimientos transversales.
- Estudio y trabajo de universitarios: ¿adquisición de experiencia, prácticas liberales, trabajo endeble o precario?
- La valoración pedagógica de las prácticas de estudio y trabajo de universitarios: el caso del Área de Pasantías de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires.
- Avances teórico-conceptuales y conocimientos desarrollados en relación a la organización y funcionamiento de prácticas de intermediación de estudio y trabajo de universitarios.

2002-2008

- Estudio y trabajo de universidades.
- Educación Superior y demandas sociales, productivas y económicas.
- Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación del conocimiento según campos de conocimiento, Estudio comparado en tres universidades - 180 casos sobre Ambiente, Forestal. Tecnología Alimentos, Salud pública y enfermería, Bioingeniería-biomedicina.
- Estudio y trabajo de estudiantes universitarios, acceso al empleo, etapas ocupacionales y expectativas de la vida profesional: estudio comparado entre tres universidades; UBA; UNaM y UNMdP.
- Sinergia pedagógica: noción acerca de la articulación e interdependencia de la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia con el desarrollo de los planes de estudio.

2008-2016

- Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina pos crisis.

- Evaluación de los sistemas de información para la evaluación de demandas de recursos humanos.
- Transferencia a la Secretaría e Planeamiento de la UNL para réplica y adaptación del Estudio sobre las demandas sociales y productivas de la Universidad Nacional del Litoral.
- Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina pos crisis y Evaluación de los sistemas de información para la evaluación de demandas de recursos humanos.
- Aportes desde UNL al diseño de un portal sobre educación superior y de un observatorio de información y orientación: Encuesta a graduados recientes y seguimiento de graduados, articulación entre grupos de docentes-investigadores y su contexto en la orientación hacia la educación superior y las universidades, la educación superior y los campos socio-profesionales de las carreras frente a la realidad social y productiva.

3. LOS DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y UNIVERSITARIA

En esta participación para la Jornada de la UBA y en el marco de la futura CRES 2018 me interesa plantear como cierre unos temas que merecen ser abordados en profundidad en diversos ámbitos de la educación superior, y comprenden diferentes dimensiones, unas más conceptuales, otras de gestión y de planificación del desarrollo y de la educación superior:

La educación superior y las múltiples demandas sociales y productivas

Las universidades, en las últimas décadas, enfrentan diversos imperativos que las colocan en situaciones desafiantes, ya sea por tener que emprender nuevas reformas organizacionales y de contenidos de sus programas formativos, acordes con los cambios de la sociedad contemporánea –informatización, nuevas tecnologías y avances continuos del conocimiento– o por tener que resolver las orientaciones derivadas de la política neoliberal que ha impuesto nuevas lógicas para la asignación de financiamiento a las instituciones de educación superior y al sistema científico y tecnológico. Todo ello en un contexto nacional y latinoamericano de profundas crisis de acumulación y retroceso en la estructura productiva, que ha contribuido a agudizar la crisis social y política de las sociedades. Sin embargo, en particular en Argentina, se ha demostrado una capacidad de respuesta y de reorganización.

En este marco, las universidades podrían contribuir alternativamente a la formación de los recursos humanos de países en crecimiento a través de profesionales y de la constitución de núcleos de producción de conocimiento. Sin

embargo, muchas instituciones pueden también reproducir respuestas adaptativas para lógicas de mercado, ingresando en un submercado de ofertas de grado y posgrado de educación superior. Por otra parte, las universidades deberían atender o intervenir en la solución de demandas sociales críticas de la sociedad jaqueada por la adversidad.

La literatura especializada sostiene ya hace décadas que el advenimiento de la sociedad del conocimiento y de los nuevos estilos de producción de conocimiento, así como los profundos cambios en las formas de organización de la producción y del trabajo, impactan en las universidades demandando mayor autonomía, involucramiento en los problemas del entorno socio-económico y un incremento de la investigación aplicada y de interés para la producción. Se habla de una revolución académica de las universidades, que se enfrentan a cambios de los perfiles curriculares, a un mayor intercambio de profesores y alumnos entre sus instituciones a nivel global o internacional, a la creación de redes sistémicas.

En los países de mayor desarrollo, esta visión se corresponde con la existencia de procesos maduros de interacción entre instituciones científicas y tecnológicas y sectores productivos que han dado lugar a la constitución de asociaciones dinámicas entre crecimiento económico y la innovación tecnológica. Conceptos como los de «redes» y de «sistemas de innovación» orientan la búsqueda de nuevas estrategias de inserción de las universidades en los procesos de desarrollo, innovación y cambio tecnológico. Más aún, se sostiene la interdisciplinariedad como alternativa en el avance del conocimiento y para una mayor capacidad de respuesta a los problemas de la realidad científica social y productiva.

Todo lo anterior sugiere que habría que poner el acento en la producción de nuevos conocimientos adecuados a los nuevos contextos y, sobre todo, resolver el problema de la desarticulación entre los productores de conocimiento y los actores políticos, económicos y sociales. O sea, necesitamos un modelo de desarrollo fundado en el uso intensivo de los conocimientos en todos los sectores: el Estado, la economía, las organizaciones sociales.

El desarrollo de la educación superior debe enfrentar problemas que provienen de tres campos en los que se entrecruzan respuestas político educativas de diferente orientación. Estos campos o dimensiones corresponden a la capacidad de respuesta que la educación superior tiene para atender *demandas derivadas* del crecimiento cuantitativo de la población en edad de ingresar, *demandas derivadas* de la dinámica del crecimiento económico y el aparato productivo junto con el mercado de trabajo en el corto y mediano plazo, y *demandas* del desarrollo de la ciencia y la tecnología locales y/o del conocimiento en una sociedad jaqueada por los procesos de internacionalización de la economía y la cultura.

Formular un diagnóstico de las múltiples demandas a la educación superior y de su capacidad de dar respuesta en ámbitos locales, provinciales y/o

regionales requiere considerar la complejidad y las profundas transformaciones de la política educativa en los años recientes. La diversificación de la educación superior en economías con tradición de planificación y estructuras racionales de evaluación de alternativas parece ser muy distante de la historia reciente de la Argentina. En nuestro país, se han descomprimido las trabas para la creación de todo tipo de instituciones universitarias, se impulsó la aparición de instituciones con cierta orientación tecnológica o, por lo menos, no exclusivamente docente y, recientemente, se complejizó aún más el panorama con la creación de colegios universitarios.

La ciencia y la tecnología continúa siendo un espacio genuino de formación de recursos humanos de alto nivel que tiene ejemplos de excelencia en Argentina y en el mundo. Las islas de excelencia siguen existiendo en este país, y la experiencia de su desarrollo y permanencia constituyen todo un tema para evaluar y reflejar como efecto la mostración de alternativas posibles de formación profesional. Argentina tiene desafíos que no ha resuelto en el campo de la atención de demandas sociales críticas, en la mejora de los procesos de aprendizaje de cada uno de los alumnos del sistema (y no de unos pocos), y ello es especialmente clave en la educación secundaria, hoy transformada y altamente diversificada, y en las alternativas de atención básica de la salud y mejora de las condiciones de vida y de trabajo de la población.

Las universidades asisten a controvertidas respuestas para resolver la eterna crisis de financiamiento de la educación. Esta se agudiza con la nueva aparición de instituciones de educación superior y con una espontánea radicación de respuestas locales cuyos costos no son evaluados en términos comparativos. La racionalización del gasto en educación hace competir a grupos responsables por los gastos de los niveles de enseñanza luego de haber generado el crecimiento de las instituciones. La identificación de demandas por parte de las instituciones académicas permitiría desarrollar diferentes tipos de respuestas, medidas o alternativas de intervención en la perspectiva de los compromisos críticos por la construcción solidaria de una sociedad menos inequitativa, que recupere sus posibilidades de crecimiento y distribuya los beneficios a la población en su conjunto.

En lo que respecta a los problemas acerca de las demandas a las universidades en ámbitos locales, sostenemos que una universidad en un ámbito local podría promover una acción coordinada y articulada entre agentes sociales, políticos, empresariales y, por supuesto, académicos, con el fin de señalar los límites del crecimiento pivoteado por el mercado, tal como lo sostuvimos en la experiencia relatada en el apartado anterior. Puede focalizar sus esfuerzos de investigación y tecnológicos hacia el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de la provincia en que esté ubicada la universidad.

Capacidades de los grupos de docentes-investigadores según funciones de I, D, E y Transferencia o Vinculación y generación de Redes de integración de instituciones de educación superior y universitaria y de ciencia y tecnología con/entre países e instituciones de América Latina

Un tema central es generar reflexiones sobre la capacidad científico-tecnológica de los grupos de docentes e investigadores. Las unidades académicas, sean estas las universidades, sus secretarías, las facultades, los departamentos y carreras o los grupos de investigación y docencia, podrían asumir las funciones de extensión y transferencia de aquel conocimiento en tanto y en cuanto las de investigación y docencia estén garantizadas en su más alto nivel. Que ello ocurra remite a las condiciones de reproducción del trabajo docente e intelectual, tan en riesgo en las universidades de gran tamaño.

Nos preguntamos sobre las reales posibilidades de los grupos de docentes-investigadores de asumir la vastedad de tareas y proyectos de extensión y transferencia que se han visto orientados a realizar, en muchos casos, genuinamente por su sentido y compromiso social, pero en otros incentivados por las necesidades de recursos y/o de búsqueda de cargos o empleos para jóvenes graduados y no tanto. Como contraparte de este movimiento, el Estado Nacional y los gobiernos provinciales y municipales son responsables de muchas de las genuinas grandes presiones en aras de que las universidades –declaradas consultoras privilegiadas– asuman roles activos de diagnóstico, diseño, asistencia a la puesta en marcha y monitoreo o evaluación de sus políticas.

Sostenemos que las universidades no deberían cumplir un rol supletorio de las políticas de estado. En este sentido cabría esperar la existencia de procesos de planificación del desarrollo que integraran a las unidades académicas y científicas para acompañar los requerimientos de la producción con innovaciones y adaptaciones que posibiliten la transformación de la estructura económico-sectorial del país, situación que debería redundar en cambios distributivos en la estructura social.

Las universidades deberían concentrar sus esfuerzos en la producción y circulación de conocimiento frente a las demandas sociales y productivas (explícitas e implícitas). Estas últimas deben ser fuente para los procesos educativos de formación en el más alto nivel del desarrollo del conocimiento científico de las distintas carreras, así como ser origen de los objetos y problemas que orienten el diseño de las actividades de investigación, y de sus actividades de extensión y transferencia.

Las redes de conocimiento entre grupos de docencia e investigación deberían aplicarse, recuperándose las buenas prácticas de intercambio en un mundo tan impactado por el lucimiento y el logro de resultados que la mayoría de las veces resultan fatuos e inoperantes ante la enorme pobreza y distribución desigual de

riqueza. Allí renacen los desafíos de generar o ampliar los espacios de sinergia entre las funciones de docencia e investigación con las de extensión y transferencia, en el sentido de dar sustento a la práctica con una teoría que la sostenga, que impida la mera transmisión y renueve la posibilidad de transposiciones de conocimiento original y/o por lo menos del mayor nivel de actualización en nuestras actividades como docentes. Solo desde la praxis y la práctica profesional en la realidad social y productiva es que podemos alimentar nuestros interrogantes, y responder a los de la propia realidad, a través de la investigación, en el camino de la generación de conocimiento original y significativo, que quizás contribuya a la construcción de teoría.

El espacio de la formación de académicos y profesionales es uno esos espacios que garantiza la integración de los oficios de investigador y el oficio de docente. Lograr y garantizar ello, a través de una genuina sinergia, será un paso importante para que la universidad pública aporte al cambio de las estructuras económico-sociales y a la verdadera respuesta a demandas sociales y productivas críticas y no meramente a su reproducción.

La capacidad de integración y de generación de redes genuinas de intercambio son centrales para el desarrollo institucional y la promoción científica de los grupos docentes. Las universidades del primer mundo están inmersas en procesos de alta competencia que las obliga a intercambios y asociaciones entre universidades y unidades académicas para escalar en rankings internacionales. Ello ya acontece en cierto modo en nuestro país, y más allá de los límites y distancias, se ha instalado este tipo de política de contabilización de créditos, logros, publicaciones para realizar comparaciones entre unidades académicas. La reflexión necesaria se debería centrar en el sentido de la competencia solo y en tanto proporcione un desarrollo de mayor nivel de los grupos y una más sólida integración. Lamentablemente en decena de casos, la contabilidad de logros está más asociada a marketing de algunas instituciones privadas para lograr mayor cantidad de alumnado.

Las universidades tradicionales de prestigio internacional y nacional asentado en siglos de existencia, están más cerca de la búsqueda de reconocimiento internacional y validación del avance científico y tecnológico de sus grupos de docencia-investigación. Si estas competencias posibilitaran el logro de una mayor calidad y producción académica así como un mayor nivel en la formación de recursos humano, ello contribuiría a la elevación, visibilidad y prestigio de las universidades. “La heterogeneidad de los países de Iberoamérica en materia de ciencia, tecnología y educación superior es perceptible en distintos órdenes; entre otros, en la calidad y eficacia del sistema educacional en su conjunto, en particular, de la enseñanza universitaria de grado y posgrado; en la capacidad de I+D y en la conformación de una comunidad relativamente fuerte en algunas disciplinas o áreas tecnológicas, así como en el aprovechamiento o apropiación,

por parte de la sociedad, de la producción local de conocimientos” (Albornoz, 2010).⁴ El mismo autor recuerda que “en teoría, el acceso a las herramientas del conocimiento es una de las principales estrategias y capacidades a las que pueden apelar las sociedades para lograr un desarrollo social y ecológicamente sostenibles. En lo fáctico, sin embargo, no hay evidencias de que pos sí la formación de profesionales de alto nivel sea capaz de generar transformación económica”.

Desafíos de la educación y formación para el trabajo/Educación científica y tecnológica

Desafíos Educación y Formación para el trabajo	Educación científica y tecnológica	Las universidades frente a las demandas sociales y productivas
Especialidades para Agro-alimentos, Actividades regionales, Petróleo, Gas, Agroquímicos, Bio-refinerías, Celulosa y Papel Operarios Oficios agro-productivos Profesionales ingenieros Técnicos superiores	Reformas de la educación técnica Nuevas orientaciones. Institutos superiores tecnológicos Prácticas profesionalizantes. Programas tecnológicos a medida	Investigación y Desarrollo en campos vacantes: Nanotecnología Energía Energías no convencionales Industria química Bio-producción Bioenergía Pesca Circuito electrónico Biotecnología Centros y programas integrados universidad /innovación y empresa (experiencia INTA revisada) Nuevos sentidos a la relación producción y universidad Demandas sociales a la universidad

La revisión de una base rigurosa de estudios e investigaciones sobre demandas de recursos humanos e investigaciones de la Argentina⁵ me llevó a plantear

4. Albornoz, M “Ciencia, tecnología e inclusión social en Iberoamérica” en Albornoz, M y López Cerezo, J.A. Ciencia, tecnología y Universidad. Eudeba, 2010.

5. PID 030 (2015); “Relevamiento bibliográfico y documental y análisis sobre transformaciones económicas-productivas y demanda de recursos humanos”, RIQUELME, G. C. y KODRIC, A., Documento de trabajo n° 12 en RIQUELME, G. C. (Directora y Editora) (2016) *Documentos de Trabajo del Proyecto* “Transformaciones económicas-productivas y demanda de recursos humanos. Construcción de perfiles sectoriales y diseño de Encuesta Nacional de demanda de Trabajadores”. PID 2012/0030. Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, CONICET, Buenos Aires. [Cd-rom y en línea]. ISBN 978-987-42-0805-7.

en el gráfico anterior una serie de desafíos en las orientaciones de temas claves para la educación y formación de recursos humanos a partir de las instancias de la educación técnica, educación técnica superior y en las carreras universitarias. Todo ello sin perder de vista los avances en experiencias de vinculación de diferentes universidades de país: a) eco-sistemas de universidades como en Bariloche con Instituto Balseiro, INVAP, CNEA y UNRN; Polo científico del INTI y UNSaM en San Martín entre otros; b) vinculación tecnológica en Mendoza, Córdoba, UNL, UNaM, UNLaPlata; UBA con sus c) programas de extensión, d) programas interdisciplinarios e) programas de atención demandas sociales críticas f) programas orientados a la inclusión de poblaciones g) programas de innovación

Nuestra perspectiva de las universidades públicas reside en reconocer su contribución central a la formación de nuevas generaciones de profesionales y académicos y a la producción de conocimiento científico endógeno y alternativo en aras de la construcción de una sociedad que logre un mayor desarrollo y acumulación, mayores acuerdos sociales para una distribución a favor de los derechos de los ciudadanos como iguales frente a los derechos sociales a la educación, los alimentos, la salud, la vivienda y el trabajo.

Comentarios finales

Coordinador César Albornoz - Decano de la Facultad de Ciencias Económicas, UBA¹

A modo de cierre, realizaré un breve resumen de la exposición de cada uno de los panelistas, que fueron muy interesantes e incluyeron los aportes del resto de los integrantes del panel.

En primer lugar, Carlos Leyba hizo referencia a poner la visión en la educación. Yo quiero recordar que el último Congreso Pedagógico nacional se hizo hace treinta años. Fue la última vez que nos sentamos a discutir la educación en Argentina hacia el futuro. Todo lo demás que hubo en el medio fueron parches. Dependiendo del gobierno, fueron arregladas las cosas de una manera u otra. A mí parece que, a la luz de lo que decía Leyba y también Graciela, no es un tema menor cómo vamos a formar a las generaciones futuras; y las generaciones futuras se forman desde el inicio, no se forman ni en la mitad ni al fin, sino desde el inicio. Y mientras nosotros no formemos desde el inicio, vamos a tener los problemas que hoy tenemos cuando queremos concentrarnos en el pensamiento crítico, en la evolución de las ideas, en mirar hacia adelante. Yo lo vengo escuchando también ayer a Carlos Leyba en otra charla, y me gusta escucharlo porque él es muy práctico en lo que piensa, porque da números, y los números, nos gusten o no, son los que nos pegan el cachetazo a la realidad que nosotros creemos que tenemos y no tenemos.

Marcelo habló sobre el acercamiento hacia el mundo productivo; me parece que nuestras carreras tienen que aproximarnos al mundo productivo. Nosotros este año iniciamos en la Facultad la experiencia de traer empresas a que nos ayuden en la última materia de las carreras, que es un seminario, para que los chicos vean qué está sucediendo adentro realmente, y no que se encuentren con realidades cuando lleguen. Me parece que esto es importante también. Y no trajimos solamente empresas, porque nosotros ya no hablamos de empresas, sino que hablamos de organizaciones. En este seminario no solamente hay empresas sino que hay organismos gubernamentales, organizaciones no gubernamentales,

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el Coordinador, las intervenciones del público y las respuestas de los panelistas en el marco de las Jornadas.

hasta un caso, que ustedes habrán leído en los diarios, el caso River. Es un caso emblemático de conjunción entre el *management* que uno genera en una organización y la organización propia de una sociedad civil sin fines de lucro, de ver cómo funcionan estas dos cosas y cómo se entrelazan. Nos pareció que esta era una forma de acercarnos a esta realidad de la que hablaba Marcelo y también Graciela, acercar la academia al mundo productivo, al mundo de la sociedad, al mundo de lo que nos exigen; porque siempre hablamos de docencia e investigación, pero la Reforma del 18 tuvo el tercer pilar fundamental, que es la extensión universitaria. Se trata de cómo devolverle a nuestra sociedad todo lo que la sociedad hace por la universidad, pública, libre, gratuita, cogobernada, con pluralidad de ideas; acá nos sentamos y somos todos distintos en ideas, pero seguramente vamos a coincidir en algunos puntos fundamentales, por una universidad cada vez mejor.

Horman hablaba y la verdad que a mí me impactaron algunas cosas. Hoy tenemos una sociedad del conocimiento. Todo el mundo habla de la sociedad del conocimiento, la sociedad de los datos. Empezamos a hablar hace un par de años atrás de la Big Data, y hoy ya estamos hablando de la Metadata, porque esa Big ya quedó chiquita, y en cualquier momento vamos a empezar a hablar de la Tera Data y no sabemos qué más. El problema es cómo utilizamos nosotros esta gran generación de datos para un mejor conocimiento. Y creo que es fundamental poder hacer esto. El otro día me reuní con el administrador general de la AFIP, y él me decía: “tenemos un problema serio, porque tenemos mucha información y no sabemos cómo usarla”. Tenemos que aprender a usar esa información, desde el punto de vista correcto y racional, no en un sentido policial. Usar la información porque la tenemos, para que sirva a los fines específicos del crecimiento de la Nación. Esto es lo que él planteaba. Me comentaba que tiene gente trabajando exclusivamente en investigar cómo manejar esta gran masa de información.

Otra cosa: lo que recién hablaba Graciela, pero lo había comentado también el Ing. Horman, el tema de las competencias. Yo creo que en esta universidad y en el mundo en general, las competencias ya dejaron de ser verticales para ser transversales. Me parece que ni el ingeniero, ni el contador, ni el economista, ni el experto en educación, ni el veterinario, pueden hacer algo solos, cada uno por su lado. Todos necesitan de alguna manera de este conocimiento transversal que se da dentro de la misma universidad y quizás también entre distintas universidades. Y rescato algo que dijo recién Graciela que me parece fundamental, que es el tema de la internacionalización, porque la internacionalización no es solamente llevar la universidad al mundo, sino también ver cómo nosotros desde nuestra universidad brindamos los mejores conocimientos y recibimos los mejores conocimientos de esa otra universidad a cual nosotros vamos. Yo ahora estoy yendo la semana que viene a España a cerrar un convenio entre la Maestría en Finanzas de nuestra Facultad, que me toca dirigir, con una maestría en finanzas de la Universidad Complutense de Madrid, porque creo que es muy buena, y me

parece que esta conjunción nos va a hacer crecer a las dos universidades, tomando cada una lo mejor de la otra.

Y un punto que quiero rescatar también y que creo que ya mencioné en otras ocasiones, es el tema de trabajar, como decía Graciela recién, sobre las demandas de los sectores de la sociedad. Nosotros tenemos que pensar como universidad qué es lo que la sociedad está requiriendo hoy de nuestros profesionales y de nuestra universidad, porque no nos olvidemos que nosotros no sacamos solamente profesionales, sacamos también investigadores, sacamos conocimiento en general; esto se trasluce obviamente en los alumnos que se reciben, pero también se trasluce en la investigación que realizan, en el aporte de tecnología que hacen, esta transferencia de tecnología de la que también hablaba recién el Ing. Horman. Me parece que eso es lo rico que tiene esta universidad y que nosotros debemos potenciar.

Y me dejo una palabra final, sobre algo que Graciela tocó, y que tocó Leyba con bastante énfasis y le escuché comentar ayer también en otra charla: nosotros tenemos que acostumbrarnos a pensar hacia el futuro. La Argentina hace muchos años que no piensa en el futuro. Carlos creo que en alguna otra conferencia, en la de ayer no, pero en otra, le escuché decir que pasamos cuarenta años construyendo un edificio, nos pasamos otros cuarenta años destruyéndolo, y hoy estamos levantando los escombros, y él habló de escombros también hoy. Esto sucedió. Nosotros tenemos que tratar de levantar el edificio que queremos, cimentarlo, arreglarlo. A nuestras casas no decidimos tirarlas abajo después de treinta años para hacerlas de vuelta, sino que intentamos arreglarlas, mantenerlas. Esto es lo que nosotros tenemos que hacer. Y esto se hace mirando hacia el futuro, pensando qué calidad de sociedad necesitamos, qué calidad de industria necesitamos, hacia dónde tenemos que mirar, y no pongo en el medio ni la economía ni la política; me parece que cuando mezclamos la economía y la política en estos temas estamos mal, porque todos vamos a pensar distinto y no vamos a pensar juntos. Lo que tenemos que pensar es qué queremos como Argentina, hacia dónde vamos, cosa que, como decían Carlos y Graciela, la generación del 80 pensó y la generación del 40 también pensó. Después no hubo más pensadores hacia el futuro en Argentina, y me parece que este trabajo de pensamiento es un deber que tiene la universidad pública. Yo en algún momento de mi gestión tenía ganas de hacer unas charlas, que no se materializaron por razones que escapan a lo que uno quiere y puede, y compartí con Carlos esto que quería hacer; le dije: “me gustaría sentar en una mesa a pensadores de distintas ramas y de distintos pensamientos críticos para pensar la Argentina del futuro”. Porque me parece que esto nos falta, y creo que nos falta como universidad. Y pienso que en general también falta en la universidad de la región. Me parece que quizás nuestra universidad, en la Conferencia Regional de Educación Superior del año que viene en Córdoba,

podría proponer este punto como eje de trabajo o eje temático para pensar el futuro de nuestras sociedades, el futuro de nuestra universidad, como aporte a una generación distinta. Me parece que es necesario plantear esto y creo que estas jornadas son buenas porque nos permiten ver e iluminar este tipo de cosas para poder analizarlas.

A continuación, abro el debate para quienes quieran hacer preguntas.

María Catalina Nosiglia - Secretaria de Asuntos Académicos, UBA:

Lo que me pareció muy interesante del panel es cómo se ha complejizado la relación universidad-Estado-mercado o universidad-Estado-mercado-sociedad. Porque muchas veces los discursos se basan en dicotomías de universidad-mercado versus universidad-contra-el-mercado. Yo creo que la universidad está para responder a requerimientos complejos, sean de sectores del mercado, de grandes empresas o de pequeñas empresas, como habló Marcelo, o para atender a las necesidades del Estado y a la formación de recursos humanos para el Estado, o a requerimientos de las organizaciones no gubernamentales. Me parece que los distintos paneles justamente complejizan la mirada sobre esta relación universidad-nuevas tecnologías, universidad-procesos de internacionalización, universidad-relación con el mercado, con la sociedad y con el Estado, aunque pareciera ser que si formamos para las empresas industriales, entonces estamos en contraposición de pensar cómo solucionar problemas de grupos sociales desfavorecidos o atender a la demanda de las pequeñas empresas, como en el caso que planteó Marcelo de las PyMEs y la producción de carne de cerdo.

Me parece que precisamente la mirada múltiple que se da en todos los paneles demuestra, por un lado, la riqueza de nuestra universidad y sus profesionales, y por otro, que para cada uno de los temas hay que tener una mirada total. Y es paradójico que no se piense en el futuro desde la educación, porque la educación siempre es a mediano y largo plazo. Respecto a los estudios de futuro, Graciela justamente ha trabajado mucho en relación con requerimientos de perfiles: determinar qué perfil de escuela media, qué perfil de trabajadores se necesita en cada uno de los ámbitos, etc., pero no es habitual. Y yo creo que la unión entre miradas desde la economía, la ingeniería y la educación va a enriquecer esta mirada de futuro que es necesaria. Si Sarmiento no hubiera pensado una gran utopía en un gran futuro, no habría pensado que la educación primaria podía ser obligatoria en 1884.

Público 1:

Quisiera hacer una pregunta. Me parece brillante la idea del pensamiento de futuro y de proponerse que la generación del 2020 tenga un proyecto para el

país, pero yo no puedo concebir cómo es posible soslayar la economía y la política, como usted [coordinador César Albornoz] decía, para establecer esta mirada de futuro. ¿No creen ustedes que debería existir un marco amplio, sin restringirnos excesivamente, pero con características determinadas, aunque sea muy en general, para poder tener mirada de futuro y hacer un aporte? Si no simplemente no entiendo cómo se puede hacer.

César Albornoz:

Yo solo quise decir que en mis palabras no había un signo ni político, ni económico; esto hay que ponerlo adentro, porque una visión de país hacia el futuro tiene contenidos políticos, sociológicos, económicos, tiene contenidos de todas las áreas de conocimiento, esto seguro que es así. Lo que quise expresar en mis dos segundos para hablar y tratar de hacer un resumen, es que hablaba abstrayéndome un minuto de la política y la economía, solo viendo el futuro que tenemos.

Público 1:

No es una crítica, es una pregunta. Yo no creo que se pueda hacer sin un marco referencial.

César Albornoz:

No, seguro. Le dejo la palabra a Graciela.

Graciela Clotilde Riquelme:

Yo no creo que pueda responder a este problema, pero voy a planteármelo ahora, incluso por las cosas que escuché. Yo creo que la pregunta alude a las posibilidades de nuestra sociedad, en este momento, en relación con nuestras formas de construcción societal, de construcción de la política y de la práctica política, porque me parece que es profundamente político lo que se está planteando. Dada la cualidad y el estilo también de nuestros grupos políticos, yo creo que estamos todavía lejos de tener la madurez societal para una discusión de tal modelo posible. Ojalá se pueda ir logrando y se aquieten las aguas para la discusión de ideas, en el sentido de la construcción de modelos, aunque no van a ser comunes. Yo no creo que pueda haber un modelo común. Yo creo que puede haber, si se pueden llegar a hacer, ciertos consensos. Ojalá la maduración le haga ver a mis nietos una manera de construir una sociedad en la discusión de ideas diferentes y de una práctica política diferente.

Por ejemplo, yo no creo del todo, discúlpenme, en las banderas, en esta manera en que construimos el gobierno participativo y colegiado de la UBA y de todas las universidades, porque es una extrema politización, que no defiende a ultranza. Soy muy anárquica al decir esto, pero lo digo. Porque hay un juego de poder en el que se juega todo el poder adentro y queda poco de la discusión central en la que seguro coincidiríamos si no estuviéramos afiliados a una línea u otra, y que son los problemas centrales de la conducción del sistema académico y de la investigación. A veces se politizó demasiado. Yo veo el ejemplo de los uruguayos en Udelar; tienen algo más débil en esa práctica interna de la universidad, y ellos militan muchísimo ciudadanamente en sus distintos grupos políticos, en la sociedad. A mí me preocupa a veces la extrema partidización dentro de la Universidad de Buenos Aires y de otras universidades.

Pero a lo que voy entonces es a que sí me parece que la respuesta respecto a los horizontes 2020 o 2030 que se puedan realizar, necesariamente va a tener el eje de la discusión sobre cierto consenso respecto a la cuestión económica. Yo creo que ahí hay modelos posibles diferentes. Ahí se juega si hay apertura económica, o desarrollo endógeno, etc., porque juega la demanda, y entonces juegan un papel los recursos. Y lo que me parece es que la universidad pública tiene una creciente responsabilidad respecto al uso de los recursos para problemas de los cuales no se van a ocupar ni el sector privado ni las universidades privadas; en ese sentido aparece el tema de ver de reeditar lo que intentó Albornoz, de priorizar el uso de los subsidios en función de cuáles son las temáticas en las que hay que aportar. Me parece que sí puede haber una decisión consensuada en la conducción respecto a las demandas sociales críticas y las cuestiones sociales muy serias que la Argentina tiene que enfrentar, cosas que preocupan a la universidad pública, que esta debe priorizar y en las que debe volcar sus esfuerzos, en distintos ámbitos de provincias, etc.

Pienso que sí hay algunos ejemplos en ese sentido. Yo creo que hubo intentos de cambio cultural para poder definir estas cosas y que hay que dejar cuajar las propuestas. Con Natalia y con Jorgelina escribimos un artículo hace poco en el que hablamos de cómo poder tener, por lo menos en el corto plazo o dentro de unos años, capacidades para discutir en mesas con líneas diferentes. En el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación se estuvo planteando esto. Hoy a la tarde Natalia coordina una mesa sobre financiamiento y presupuesto a la que se invitaron a perro y gato, a distintos grupos políticos, y del Congreso, para tratar el tema del financiamiento y la ley de presupuesto. Yo creo que debemos instalar ese aprendizaje dentro de la universidad pública, de discutir, desde diferentes líneas políticas, problemas que hacen a la decisión del presupuesto educación y asignación, esas prácticas del diálogo, no sé si del consenso, pero por lo menos del diálogo y del intercambio.

Fernando Horman:

Yo voy a agregar un punto de vista un poco complementario a la respuesta de Graciela, que es este: todos nosotros hemos crecido en, yo por lo menos lo viví en los '70, una universidad politizada, siendo la mayoría de nosotros muy activista. Pasan los años y tengo una visión más pragmática en este sentido. La realidad es que, más allá de las posiciones políticas, hay un tema que tiene que ver con las posibilidades reales, con los hechos fácticos; quizás tal vez acá la ingeniería me fue comiendo un poco el cerebro, pero reconozco la existencia de hechos fácticos y restricciones que hoy existen en el mundo; otros han trabajado mucho en gestión sobre temas de teoría de restricciones. Yo creo que hay, por un lado, un tema ideológico, y por otro, un tema de marco ideológico. Lo que es cierto es que, hablando del futuro, que muy bien él [panelista Carlos Leyba] nos expresó, ese futuro se mueve en un marco global con determinadas restricciones y tenemos que ser muy inteligentes para, más allá de las ideologías, hacer todo lo que tenemos que hacer para poder ser mejores en un mundo globalizado y lleno de limitaciones. Tal vez lo único que me enseñaron estos últimos cuarenta años de profesión es poder salir un poco de todas esa ideologización que viví en los '70 y por la cual nos jugamos la vida muchos de nosotros, y tratar de entender pragmáticamente cuál es ese juego de poder y restricciones en el mundo para poder hacer fácticamente lo mejor que podemos hacer para tratar de competir, y ser mejores en este mundo. Esta idea va solo como complemento de todo lo que escuché.

César Albornoz:

Sí. Con lo de Carlos Leyba cerramos porque ya estamos sobre la hora del próximo panel.

Carlos Leyba:

Brevemente. De ninguna manera pensar el futuro es pensar que uno puede inventar un único futuro. Justamente, pensar a futuro es que todas las voces que pueden interpretarlo con distintos marcos teóricos (porque no hay realidad sin teoría) puedan expresar su visión acerca de qué nos acontece y qué nos podría acontecer. Yo voy a poner un solo ejemplo, dramático para la Argentina. Nosotros no somos conscientes de que en el 0,3 % del territorio vive el 30% de la población. Eso ocurrió. Eso no fue algo espontáneo, que surgió de la tierra. Simplemente se acumuló una masa de desgracias en el 0,3% del territorio de un inmenso país; 30% de la población, que además no vive bien. Eso ocurrió justamente porque alguien antes de ese momento no pensó en términos concretos el desarrollo del

territorio, de la manera que se quiera, y el desarrollo demográfico, de la manera que se quiera. No hubo alternativas de pensamiento. Ustedes son jóvenes y ven todo como nuevo, los que tenemos años, que no lo vemos como nuevo, sino que lo vemos como una nada de decadencia, este es un punto central.

César se refiere a los números; yo simplemente doy una cifra dantesca. La economía argentina en los últimos cuarenta años creció a la tasa de PBI por habitante del 0,7% anual acumulativo. Esa tasa significa que, a esa velocidad, la de los últimos cuarenta años, la Argentina necesita cien años para duplicar su ingreso, y nuestro ingreso no es el de Italia ni el de Estados Unidos, es la cuarta parte de lo que son esos ingresos. Así que imagínense qué nos ofrece el futuro si no lo pensamos, si sigue siendo espontáneo. Y la segunda cosa, mucho peor, es que en esos cuarenta años, el número de personas que vive bajo la pobreza creció a la tasa del 7,5% anual acumulativo. Vale decir, si la Argentina hubiera crecido económicamente como creció su pobreza, hoy seríamos un país súper desarrollado, y además, si la pobreza hubiera crecido como creció el producto, seríamos un país absolutamente equitativo. Somos lo contrario. Básicamente, porque las cosas ocurrieron sin que la intelectualidad, económica, ingenieril, científica y educativa, pensara veinte años antes lo que estaba por ocurrir, para aprovechar las oportunidades y para evitar las desgracias. Sistemáticamente no nos ocupamos del futuro. Basta con ver la literatura que se produce; hagamos un inventario y vamos a ver que no pensamos alternativas acerca de ese futuro del que yo hablo. Así de simple. Otros lo hicieron antes que nosotros. El asunto es: ¿y si esta universidad fantástica convocara para ponerle pila a eso? Con los pensamientos que fuere. No hace falta tener una ideología u otra. ¡En absoluto! Simplemente hace falta plantearnos escenarios posibles, cosa que no hicimos.

CAPÍTULO VII.

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL SISTEMA EDUCATIVO FRENTE A LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL

Aportes para el debate: Políticas de inclusión y articulación de la Educación Superior y el sistema educativo frente a la diversidad sociocultural

Julio Bello - Secretario de Hacienda y Administración de la Facultad de Odontología, UBA

El objetivo de mi presentación es contarles nuestra posición como unidad académica, es decir, lo que estamos haciendo en función de las políticas de inclusión que la UBA está llevando a cabo. Para alcanzar la meta de inclusión dentro de la carrera de Odontología, manejamos dos estrategias.

PRIMERAS JORNADAS "LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES: APORTES PARA LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2018"
"Políticas de inclusión y articulación de la Educación Superior y el sistema educativo frente a la diversidad sociocultural"
Facultad de Odontología Universidad de Buenos Aires

Una consiste en las acciones de atención comunitaria y de prácticas sociales curriculares, acerca de las cuales el Dr. Squassi va a hablar y ampliar, obviamente tanto en el aspecto de la atención a poblaciones vulnerables, como en lo que es el contacto de la profesión con individuos que no tienen acceso, no solo al sistema de salud, sino al profesional como individuo.

Facultad de Odontología Políticas de Inclusión
Desde nuestra unidad académica, hemos implementado dos estrategias en respuesta a la Política de Inclusión de la Universidad de Buenos Aires
<ul style="list-style-type: none">• Acciones de Extensión Universitaria, mediante prácticas sociales curriculares<ul style="list-style-type: none">• Facilitar el acceso y la permanencia

La otra estrategia planteada, que es la que quizás más me compete, es la de facilitar el acceso y sobre todo la permanencia de los alumnos en la carrera. Si bien la gran mayoría de acciones que tomamos para facilitar el acceso y la permanencia son obviamente para todo el alumnado, tenemos acciones específicas para los grupos más vulnerables.

Dentro de las limitaciones que hay, desde la Secretaría de Hacienda abarcamos varios aspectos que comprenden los costos de la carrera. Es una carrera costosa, requiere de mucho insumo, mucho instrumental y mucho material. Hoy nosotros tenemos alrededor de 2000 alumnos de grado. Son cinco de carrera. Tienen un alto costo en materiales de insumos, y muchísimo más grande en instrumental. Esto quizás nos diferencia de otras carreras, porque se suman estos gastos a los costos complementarios del alumno como cursante en sí. Nosotros calculamos que en materiales uno gasta en toda la carrera, al día de hoy, entre \$10.000 y \$18.000 en descartables y materiales, y entre \$70.000 y \$100.000 en instrumental. Esto comprende exclusivamente el costo directo requerido para aprender las destrezas y tener brindar una prestación odontológica. Después hay costos complementarios, comunes al resto de las unidades académicas. Es una carrera que requiere mucha presencia de los alumnos en las clínicas, lo que hace que pasen mucho tiempo adentro de la facultad, sobre todo en los últimos años de carrera. Por eso es necesario ayudar al alumno con cierta logística, no solo para su bienestar y confort, sino por un tema de costos, porque tiene que comer ahí, cambiarse ahí y guardar un montón de instrumental, para no trasladarlo a diario.

Estas acciones y estrategias las manejamos a través de tres áreas de la Facultad. Una es la Dirección General de Hospital, que antes era una Dirección y ahora fue elevada a Dirección General, creada hace dos años. Es la que se encarga de dar el apoyo clínico a todos los alumnos, en cuanto a materiales e insumos. Después tenemos la Secretaría de Alumnos de Extensión, que maneja las becas, y finalmente, en una relación muy estrecha con el Centro de Estudiantes.

Facultad de Odontología Políticas de Inclusión
Dirección General de Hospital
<ul style="list-style-type: none"> • Creación del Economato Central Único • Creación del Economato Clínico • Acondicionamiento y Esterilización de Instrumental <ul style="list-style-type: none"> • Taller de Prácticas

Entonces, la primera área que maneja ciertos beneficios para los alumnos es la Dirección de Hospital. Creamos hace dos años ya, un Economato Central Único que entrega a todos los alumnos el material descartable que van a utilizar en toda su carrera. Esto es muy novedoso, porque antes, cuando yo cursaba, teníamos que comprarnos desde los guantes hasta los barbijos, ni hablar de los insumos para la atención. Bueno, desde hace ya un par de años la facultad ha tomado la decisión de entregar a los alumnos el material descartable. Lo que, por un lado, nos asegura la calidad de los insumos, y que los usen, y por otro lado, constituye una ayuda económica importante para los alumnos.

Después de esa experiencia exitosa, que requirió no solamente de dinero (de fondos propios de la facultad), se decidió dar un paso más y se creó el Economato Clínico. El Economato Clínico consiste en todos los insumos que requieren los alumnos de tercer, cuarto y quinto año para la atención de pacientes. En el caso del Central Único es individualizado, se le da a cada alumno, por cada año y por cada materia que cursa, la cantidad de material descartable que requiere. En el caso del Economato Clínico, lo que hacemos es trabajar con cada comisión: se entrega al jefe de grupo de la comisión de ese día un economato para que reparta entre grupos de diez alumnos. Hoy, como decía, los alumnos gastan entre \$10.000 y \$15.000 de insumo en toda la carrera; nosotros más o menos estaríamos cubriéndole alrededor de \$10.000 de esos \$15.000. No me animaría a decir que cubrimos casi todo, pero estamos bastante cerca de cubrir las necesidades de los alumnos en lo que tiene que ver con descartables, insumos y materiales.

En cuanto al instrumental, más allá de una ayuda económica puntual a través del Centro de Estudiantes o alguna relación con alguna casa dental, es una deuda de esta Gestión. Son elementos costosos, necesarios en los últimos años de la carrera, y que además quedan para la vida profesional del alumno. Excepto aparatos más complejos que por ahí tienen una vida útil de cinco, seis años, el resto de la caja de instrumental queda para casi toda su vida profesional.

Por otro lado, se les ofrece un servicio gratuito de acondicionamiento e instalación de instrumental con el objetivo de que no tengan gastos mayores para este proceso y asegurarnos de que el proceso sea correcto. Finalmente, el hospital ha diseñado unos espacios de trabajo fuera de horario de clase. Son talleres que tienen la maquinaria necesaria para trabajar en modelos, para que los alumnos realicen prácticas. Esto no solamente ayuda a que fuera del horario de clase ellos realicen tareas preclínicas, sino que además les proporciona en ese espacio un montón de materiales que ellos deberían comprarse directamente, como por ejemplo recortadoras de yeso. A su vez, la Dirección de Hospital tiene un proceso que, por un lado, facilita que los chicos cuenten con pacientes para su atención (pasando ciertos requisitos), y por otro, facilita el acceso de los pacientes de escasos recursos a la atención gratuita.

La otra área que maneja ciertas herramientas para ayudar a los chicos a solventar la carrera es la Secretaría de Alumnos de Extensión. Es muy importante la Secretaría en la relación de la Facultad con los alumnos, no solo en lo económico sino también en lo académico y diría que hasta en lo interpersonal. Tienen una beca que es la Beca Sarmiento, de alrededor de \$1.700. En este momento tenemos alrededor de sesenta alumnos con esta beca. A su vez la Facultad entrega a casi ochenta chicos, la Beca Bicentenario, costada con fondos propios de la Facultad, una beca para los chicos que acreditaron la Beca Sarmiento pero que no entraron por cupo. También está la Beca de Iniciación a la Investigación, para ayudar a alumnos que a su vez son ayudantes de cátedra de materias básicas,

y que por lo tanto pasan aún más tiempo en la facultad. Si bien es de \$500, el inicio de esta beca fue como herramienta para retener a estos ayudantes, no pudiendo nombrarlos, porque todavía no son profesionales, para que comiencen su carrera docente.

Facultad de Odontología Políticas de Inclusión
Secretaría de Alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Beca Bicentenario • Beca Sarmiento • Beca de Iniciación en Investigación • Subsidios Armarios • Subsidios Almuerzo • Subsidios Deportes • Subsidios Congresos

La Secretaría de Alumnos también maneja subsidios, todos de recursos propios, para apoyar la logística de la que hablábamos, del chico que pasa muchas horas dentro de la facultad. En mi época era un martirio, viajábamos con unas cajas de pesca de 30 kg todos los días, yendo y viniendo con el instrumental, cosas además de muchísimo valor. Era un suplicio ir a cursar, sobre todo si cursabas pocas horas y había que ir y volver en el día. Por eso en la Facultad hemos destinado espacios para el guardado del instrumental. Tenemos casi 1.200 armarios para los alumnos. El armario tiene un costo de \$150 anual, destinado al pago del mantenimiento de los armarios y del personal que cuida y limpia esos sectores. Otro tema importante es el subsidio del menú estudiantil. En el espacio del comedor tenemos un menú para estudiantes que al día de hoy cuesta \$30, para todos los alumnos. Estos cuentan con una credencial, con la que almuerzan en la Facultad. Después tenemos actividades deportivas. Esto más que para el acceso a la carrera es en realidad para la sociabilización de los chicos. Tenemos equipos representativos de la Facultad en el torneo de la Universidad de fútbol femenino, fútbol masculino, hockey y básquet, y organizamos también, con fondos propios, un campeonato de fútbol interno de alumnos. Y finalmente, en relación con todo lo que es inscripciones y traslados a congresos, nosotros tenemos una fuerte política para que los chicos salgan de la facultad a conocer otras realidades y a compartir sus realidades con alumnos de otras universidades.

Como tercera área, se canalizan y se profundizan todas estas acciones a través del Centro de Estudiantes. Da becas para los armarios; tenemos veinte chicos becados en su totalidad. Administran becas para bibliografía y fotocopias; hay más de cien chicos que tienen esta beca. Tenemos casi diez chicos con una beca

para financiar la compra de instrumental para acceder a las prácticas clínicas, y tenemos casi ciento sesenta chicos que no pagan los \$30 del menú estudiantil.

Facultad de Odontología Políticas de Inclusión
Centro de Estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • Beca Armarios • Beca Fotocopia • Beca Instrumental • Beca Desayuno Merienda

Complementando a la clínica y al estudio propiamente dicho, se ha actualizado la estructura de la Facultad para facilitar que los chicos aprendan y ampliado los horarios del área de biblioteca, para que los chicos ahorren en bibliografía y puedan quedarse en la Facultad a estudiar, sin que tengan que irse en las horas muertas entre cursada y cursada.

El tema de la inclusión o del estudio universitario para nivelar, incluir a gente que no tiene acceso a los estudios, es muy profundo, muy denso y lleno de aristas. Lo que yo quise transmitir es lo que la Secretaría de Hacienda hace, que es llevar a la práctica lo que alguno pensó desde una Facultad o una Secretaría. En nuestra facultad, la forma de llevar a cabo esta teoría de la participación de la mayor cantidad de gente realizando estudios universitarios, es tratar de franquear la barrera económica con cosas muy puntuales, más allá de lo estrictamente académico. Obviamente es imposible que tenga estudio la gente que está debajo de la línea de pobreza; agradezcamos que tenga estudios primarios, recemos que tenga secundario, y recemos que pueda insertarse en la vida laboral. Pero la idea es poder facilitarle herramientas a la gente que sí podría estar en contacto o tener acceso al sistema universitario.

Facultad de Odontología Políticas de Inclusión
Una universidad puesta al servicio de un grupo poblacional que por su condición social de pobreza, de lejanía y familiar, se encuentra imposibilitada de acceder a una educación de altos estudios después de finalizado el secundario.

Aportes para el debate: Políticas de inclusión y articulación de la Educación Superior y el sistema educativo frente a la diversidad sociocultural

Aldo Squassi - Profesor Titular de la Facultad de Odontología, UBA

En primer lugar, vale la pena acordar, ¿de qué hablamos cuando hablamos del continuo inclusión-exclusión? A partir de esta pregunta, es posible elaborar algunas hipótesis que permitan instalar, en las instituciones de educación superior, procesos para la toma de decisiones políticas inclusivas.

La exclusión puede interpretarse como la imposibilidad de ciertos grupos para acceder a bienes y oportunidades, a las que otros miembros de la sociedad pueden acceder. Es oportuno conceptualizar a la exclusión no solo como falta de recursos económicos o insuficiencia de recursos desde la perspectiva distributiva, sino que la construcción social de “exclusión” implica ese déficit conjuntamente con otras ausencias. La falta de pertenencia a ciertos sectores o el déficit de activos que puedan articular para poder utilizar los recursos que, aunque los posean, impidan frecuentemente el acceso a servicios, beneficios o bienes. Esas vacancias determinan la condición de ciertos sectores como excluidos.

Si se focaliza el problema que nos convoca, la exclusión, se abren varios ejes para el análisis. No es un concepto nuevo. Estuvo históricamente asociado con el concepto de anomia institucional y sus consecuencias, muchas veces graves. Ha sido definida como un debilitamiento o quiebre de los lazos que unen al individuo con la sociedad. Aquellos lazos que otorgan pertenencia a lo social o que le permiten obtener identidad en relación con el sistema. La aceptación de la diversidad sociocultural planteada en el marco de esta convocatoria puede interpretarse desde el concepto de la aceptación del otro en un marco favorable a la diversidad resultante por personas o grupos de personas discriminadas por diferentes razones.

Podría concluirse que la exclusión de la diversidad sociocultural es lo opuesto del proceso de integración que trataría de instalar la universidad para cumplir su misión social y cívica, cumpliendo con los paradigmas de solidaridad y de la división social del trabajo atribuida y delegada por la sociedad a la que pertenece.

Es necesario recurrir a una segunda focalización: el caso de la salud y de la formación de recursos humanos para salud. Esta focalización instala ciertos atributos propios de los individuos/sociedades cuya diversidad sociocultural los ubica en la escena de la exclusión: los conceptos de riesgo y de vulnerabilidad. Riesgo es se

interpreta como la probabilidad de tener efectos adversos a partir de la presencia de ciertas circunstancias. Esto es extrapolable a otras condiciones que van más allá de la salud. Vulnerabilidad es la resultante de la exposición a los riesgos pero en aquellas personas que carecen de los activos internos y externos, pero necesarios para enfrentarlos y superarlos. Existen situaciones donde esa vulnerabilidad puede ser subsanada pese a la existencia de los riesgos, a partir de diferentes recursos que pueden utilizar las personas, como la resiliencia, capacidad que desarrollan los individuos, las comunidades y los ecosistemas de absorber perturbaciones sin alterar significativamente sus características de estructura y funcionalidad. Pueden sobreponerse a esa situación de vulnerabilidad a partir del manejo de sus propios recursos que ya son activos que pueden llegar a modificar esa situación en la cual estaban insertos. En diferentes momentos históricos y a partir de diferentes concepciones se ha instalado estrategias para generar inclusión. En el campo de la salud, pueden definirse dos modelos: (a) la focalización sobre grupos vulnerables, (b) la universalidad de la atención en busca de la equidad. La universidad se preocupa y se ocupa de ambos: reflexiona sobre la teoría y ejerce la acción, en busca de evidencia.

Las políticas de focalización se desarrollan específicamente para resolver los problemas generados por la situación de exclusión. Las políticas de universalidad de los derechos se desarrollan específicamente tratar de superar la situación de exclusión de los grupos con diversidad cultural.

Ahora bien: ¿cómo se ocupa y preocupa la universidad para la generación de políticas de inclusión frente a la diversidad sociocultural como grupo representativo de la exclusión? ¿Cómo construye teoría y ejerce la acción que representa la comprobación pragmática de esa teoría, sin perder su identidad como institución educativa generadora de conocimientos? Debe gestionar conocimiento y flujo de conocimiento.

Esa gestión es creación y producción de conocimiento. Es transmitir conocimiento entre actores internos de la universidad, ejerciendo docencia en el proceso de formación de recursos humanos, y es traducir ese conocimiento en escenarios externos, con diferentes actores sociales incluyendo a los decisores de políticas de salud.

Para cada una de estas funciones de la universidad deben formularse las preguntas pertinentes:

- cuando hablamos de producción del conocimiento debe responderse a: ¿qué se investiga?, ¿cómo se decide lo que se investiga?, ¿para quiénes se investiga?, ¿quiénes investigan?, ¿cómo se evalúan las investigaciones?;
- cuando hablamos de recursos humanos debemos reflexionar: ¿quiénes son? , ¿cuántos son? , ¿qué se espera que hagan?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo se evalúa la formación?;
- cuando hablamos de vinculación con la sociedad: ¿cómo interviene la universidad en el escenario social?, ¿qué modalidades de vinculación pueden emplearse desde el marco conceptual de la vulnerabilidad?, ¿qué estrategias

pueden emplearse?, ¿qué saberes deben desarrollarse para cumplir con la misión social y cívica que tiene la Universidad?

Cuáles son las respuestas generados en los escenarios de trabajo que tiene la unidad académica responsable de un campo de salud, la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires? En la Cátedra de Odontología Preventiva y Comunitaria confluyen teoría y práctica la conceptualización de las prácticas sociales educativas que forman parte de la política de la universidad.

Estas prácticas sociales educativas se basan en la articulación docencia, servicios e investigación. Desde esta nueva perspectiva estas prácticas curriculares reconocen tiene ciertos componentes: la investigación acción, las prácticas situadas, la participación comunitaria y la planificación estratégica enmarcada en la gestión integrada. Estos componentes han sufrido deslizamientos a nuevos conceptos: en lugar de hablar de investigación acción, se ha desarrollado un proceso de investigación transnacional; en lugar de prácticas situadas se busca su impacto en el aprendizaje significativo; en lugar de participación comunitaria se convoca a multiagentes para construir gobernanza y favorecer la toma de decisiones políticas basadas en la mejor evidencia disponible.

Esta es la historia de la propuesta ejercitada. Esta propuesta es más un proceso, que una asignatura aunque la reconozcamos como tal.

Los espacios transitados por alumnos e investigadores llevan muchos años y se busca un aprendizaje significativo sobre intervenciones éticas, efectivas que no son incumbencia únicamente de la odontología, e incluso no pertenecen al campo de la salud. Ese proceso de trabajo interdisciplinario y extrasectorial alcanzará impacto a partir de la identificación de los problemas y la generación de conocimiento para solucionarlos y la verificación mediante la traducción de ese conocimiento en toma de decisiones políticas ejercidas mediante la interlocución entre todos los actores (instituciones internacionales, los grupos de interés, el propio Estado, los formadores de opinión).

A partir de allí la universidad será testigo y actor decisorio para generar modelos que permitan operacionalizar las políticas de responsabilidad del estado, formulando protocolos, poniendo a prueba las hipótesis e induciendo nuevas investigaciones para seguir resolviendo los problemas en bien de la gente.

Como conclusión, es oportuno compartir el concepto de que la Universidad constituye una herramienta para la sociedad, que puede y debe garantizar equidad, que es un atributo propio de su calidad. No puede hablarse de una universidad de calidad si no garantiza equidad en más de un aspecto: a través de políticas activas, como acciones directas o a través de modelos de intervención que puedan ser replicables, de modo que el Estado pueda tomar a partir de ese conocimiento elaborado y lo replicar a efectos de que sectores excluidos de la sociedad por múltiples factores, incluyendo la diversidad socio cultural, pueda incluirse a la nueva situación deseable que esta propuesta alimenta.

Aportes para el debate: Políticas de inclusión y articulación de la Educación Superior y el sistema educativo frente a la diversidad sociocultural

Sergio Provenzano - Decano de la Facultad de Medicina y Profesor Titular, UBA

Pensar en las políticas de inclusión y de articulación de la Educación Superior (ES) nos obliga a reactualizar la discusión por la democratización de la Universidad.

En este sentido, siguiendo a Chiroleu Adriana¹ podemos decir que “La democratización en la universidad hace referencia al menos a dos planos distintos: la democratización interna, que da cuenta de la participación de los estamentos en el gobierno universitario (docentes, graduados, estudiantes, empleados), y la democratización externa, que designa la representación que las diversas clases sociales tienen en la población universitaria.”

En esta ocasión pensamos en la democratización externa en relación a seis grandes grupos sociales:

- Los sociales de géneros socialmente diversos a las categorías hegemónicas
- Clases socioeconómicamente postergadas
- Personas con capacidades diferentes
- Personas privadas de su libertad
- Pueblos originarios
- Descendientes de pueblos africanos

Este listado se ha ido construyendo durante muchos años de debate. La discusión sobre la inclusión ha permitido incorporar más grupos sociales a la pregunta sobre el acceso y la permanencia en los estudios de ES.

De esta manera consideramos un avance la posibilidad de ampliar la mirada sobre la diversidad.

Esto supone que estas categorías sigan transformándose y contemplen más y diversos grupos humanos.

Sin embargo, y a pesar de este avance, es necesario mencionar que estos grupos sociales se encuentran desigualmente representados en la ES. Mucho se

1. CHIROLEU, Adriana. Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes / Adriana CHIROLEU; Claudio SUASNABAR; Laura ROVELLI. - 1ª. ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC - CONADU, 2012.

ha escrito y avanzado sobre las tres primeras categorías y mucho menos sobre las restantes.

Otro avance ha sido la discusión alrededor de los términos “homogeneidad” y “heterogeneidad”. El sistema educativo argentino nace con el objetivo de homogeneizar diversas corrientes y grupos poblacionales a fin de “construir el ciudadano”, requisito indispensable para el surgimiento y consolidación de un Estado Nación en sentido clásico. De esta manera la noción de inclusión aporta a este debate ya que permitió pensar la existencia de otros “diferentes” como parte de la misma sociedad o comunidad. La posibilidad de que los diversos grupos sociales gocen de los mismos derechos cívicos, políticos y sociales ha sido una larga discusión en la historia de la humanidad y aún hay grandes diferencias entre países e incluso, muchas veces, hacia dentro de un mismo país.

Sin embargo, en muchos campos hemos logrado el reconocimiento de la diversidad y de la heterogeneidad dando así lugar a otra discusión: “Igualdad de oportunidades o igualdad de resultados”.

“El reclamo por igualdad de tratamiento y de resultados en las instituciones educativas es, pues, una exigencia democrática de segunda generación; se pasa así de un estadio de universalidad e igualdad de la oferta educativa a la exigencia de igualdad de resultados, esto es, educación de calidad para todos, lo que conduce, inevitablemente, a la desigualdad de tratamientos (compensación) y a la exigencia de integración de todos en la misma institución”.²

Diversos autores proponen que la calidad educativa debe incorporar en sus estándares las perspectivas, necesidades, aspiraciones, conocimientos y valores de sectores socialmente diferentes durante todo el proceso formativo. Esto supone adecuar las oportunidades educativas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje y conocimiento de todas las personas.

Tenemos un amplio marco jurídico que da cuenta de los avances de estas discusiones: El pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, La declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas, El Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, La ley nacional de educación superior, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y nuestra propia Constitución Nacional, entre otros.

Lo que nos interesa debatir entonces, son las maneras en que la Universidad incluye la diversidad étnica, sexual, económica, y cultural “semejante a la que existe en el seno de la sociedad, en procura de remediar discriminaciones históricas que han conducido a la situación de desigualdad por la que atraviesan esos grupos”.³

2. GARCÍA, Huidobro. Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N°1, 2007. Pp. 65-8.

3. CHIROLEU, Adriana. Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições* [online]. 2009, vol. 20, n. 2, pp. 141-166. ISSN 1980-6248.

Ahora bien, las distintas casas de estudio han desarrollado diversas acciones, estrategias y dispositivos en pos de la democratización universitaria en términos de inclusión de la diversidad.

Estas acciones están fuertemente relacionadas con el momento histórico en que cada casa de estudios ha surgido. Los objetivos que se organizaron alrededor de la creación de la Universidad de Buenos Aires en el siglo XIX no han sido los mismos, por ejemplo, que aquellos de las nuevas Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense constituidas en los primeros años del siglo XXI.

Si bien mucho se ha dicho al respecto, debemos recordar que en Argentina el sistema de ES tuvo tres grandes momentos de desarrollo y expansión.

Siguiendo a Lenz, podemos ubicar un primer momento “entre los años 50 y 70 del siglo pasado, se priorizó la necesidad de crear nuevas universidades, tanto públicas como privadas, para poder atender a la creciente demanda local y regional de plazas de estudio, pero también para descentralizar la oferta educativa, que por muchos años se había concentrado fundamentalmente en tres de las grandes universidades (Córdoba, Buenos Aires y La Plata)”.⁴

El segundo momento se sitúa a fines de los años 80 y principios de los 90 en donde se produjo una nueva expansión de la ES en este caso con la creación de universidades en su mayoría privadas. También en este período entra en vigencia la Ley de Educación Superior que produce grandes modificaciones en el sistema educativo.

Una última expansión de las universidades se produce desde el año 2002 al 2015, creándose 11 nuevas casas de estudio.

En el contexto de estos últimos años nos preguntamos ¿qué acciones desarrollan las instituciones de educación superior para fomentar su compromiso social frente a los retos del siglo XXI?

Y entonces primero debemos observar cuáles son los desafíos de este nuevo momento histórico.

Entre algunos otros podemos mencionar:

- Nuevos riesgos infecciosos y medioambientales
- Transiciones demográficas y epidemiológicas
- Altísimas exigencias adicionales en los trabajadores de la salud
- Procesos de globalización y de Internacionalización
- Acceso inmediato a otras culturas, a la meta información, a la interacción con lugares y situaciones remotas
- Alteraciones en las posibilidades políticas y económicas para la gestión de las instituciones

4. LENZ, Sylvia. Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia en las Universidades Nacionales en Argentina. 2017.

Cambios que se dan a una velocidad vertiginosa. Pensemos que la cantidad de conocimiento en el mundo se ha duplicado en los últimos 10 años. De 1900 a la fecha se han producido el 80% de los avances tecnológicos mundiales. Se ha generado más información en los últimos 30 años que en los 5000 años anteriores. En algunas áreas el conocimiento se renueva cada 13 meses. Con lo cual, muchos de los contenidos que aprende un estudiante cuando inicia la escuela media quedan obsoletos cuando la finaliza, sucediendo lo mismo en algunas áreas del conocimiento en educación superior.

En este contexto entonces, ¿cuáles son los principales desafíos de la educación superior frente a la diversidad de sus estudiantes?

- *Conocer* que nuestros estudiantes están atravesados completamente por esos procesos.
- Que nuestros estudiantes *lleguen* a la Universidad, *accedan* al y produzcan conocimiento, *permanezcan* y *egresen*.
- En función del escenario mencionado *formar* no solo en contenidos sino también en competencias, en la complejidad, en la multidisciplinariedad, en el razonamiento crítico, en la conducta ética.
- *Entender* que desde esta perspectiva TODOS los grupos humanos entran en la categoría de diversidad.
- Brindar herramientas para saber leer, detectar, comprender y diagnosticar los determinantes sociales de la enfermedad.

En la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, trabajamos para desarrollar diversas y múltiples estrategias de inclusión. En esta ocasión vamos a mencionar aquellos dispositivos basados en las estrategias de acceso y permanencia básicamente.

Dispositivos de acceso. Las transiciones entre los distintos niveles educativos son momentos críticos en las trayectorias de formación de los sujetos. La transición de la escuela secundaria a la educación superior supone además el fin de la obligatoriedad, por lo que las dificultades para acceder y sostener este desafío son mayores. A la vez el lenguaje y la vida Universitaria han sido históricamente hostil hacia los grupos que aquí se trabajan.

Intentando reducir esta brecha en el acceso, en nuestra casa de estudios hemos implementado:

- Jornadas Informativas
- Tutorías
- Ambientación universitaria
- Asesoría pedagógica

A la vez, se nos presenta el problema de la permanencia en las carreras que ofrecemos. Este también es un problema que ha sido abordado por las ciencias sociales y da cuenta de las dificultades que presenta el sistema educativo en general y la ES en particular de acompañar las diferentes trayectorias de los estudiantes que acceden a la Universidad.

En este sentido, hemos desarrollado estrategias de permanencia que contemplan diferentes dimensiones.

Estrategias de permanencia centradas en lo económico. Si bien sabemos que esta no es la única variable que hace al problema de la permanencia, la Universidad Pública ha reconocido que, pese a su condición de gratuidad (característica singular que convoca a estudiantes de múltiples países a estudiar en Argentina), muchos sectores de bajos ingresos no acceden a, o no sostienen los estudios del nivel superior. Pensando en esta dimensión del problema, en la Facultad de Medicina estamos llevando adelante distintos apoyos económicos centrados en estos conceptos:

- Apuntes
- Comedor
- Fotocopias
- Pasantías
- Mérito académico
- Emergencia
- Ayuda económica

A la vez hemos desarrollado estrategias de permanencia centradas en lo pedagógico ya que reconocemos que esta es una dimensión extremadamente importante en el acompañamiento a nuestros estudiantes:

- Propuestas destinadas a los estudiantes (áreas de metodologías de estudio, alfabetización académica, gabinetes, etc.)
- Educación a distancia, e-learning, telesalud / telemedicina
- Incorporación a la currícula de perspectivas étnicas, de género, y problemáticas sociales actuales

Este último punto se expresa, por ejemplo, en los Estándares de Acreditación a los que adhiere y desarrolla la Facultad:

“...el plan de estudios de la carrera de medicina debe contemplar las siguientes *competencias*:

- Reconoce y respeta la diversidad de costumbre, etnia, creencias e ideas de las personas.

- Reconoce a los sistemas médicos como complejos modelos de pensamiento y conducta, y adapta sus competencias comunicacionales a las múltiples manifestaciones culturales que puede tener el proceso Salud-Enfermedad-Atención en su contexto regional.”

La carrera garantiza que, en los procesos de incorporación, permanencia y egreso en la institución universitaria, no exista ningún tipo de discriminación por etnia, procedencia, creencias, género, opinión política y/o discapacidad.

Además nuestras propuestas contemplan:

- I. 7, 5% de estudiantes extranjeros
- II. Gabinete de Idiomas
- III. Extensión cultural
- IV. Utilización de la biblioteca para todos/as
- V. Integración de extranjeros en el gobierno de la Facultad
- VI. Posgrado en residencia Universitaria
- VII. Departamento de denuncias de violencia y discriminación
- VIII. Investigación Transnacional
- IX. Internado anual rotatorio

El IAR es un tiempo y un espacio, dentro de la currícula y por lo tanto obligatorio, para que los estudiantes se formen de cara a la comunidad. Es el tramo en donde se forman en competencias complejas. El compromiso social de la Universidad es sostener y profundizar un tramo de la formación que permite la construcción de un saber en y con la comunidad. Ya no es pensar un proyecto ad hoc y llevarlo a la comunidad –también válido por supuesto–, sino pensar en la comunidad en la instancia propia de formación y el ejercicio profesional. Por eso son doblemente importantes las experiencias en donde los estudiantes realizan el IAR en lugares diferentes a los de origen.

Por último también contamos con:

- proyectos de transferencia tecnológica,
- prácticas profesionales con tareas comunitarias,
- vinculación con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales,
- proyectos de desarrollo comunitario,
- servicios asistenciales destinados a la comunidad,
- programas de voluntariado universitario.

Sabemos que nos queda un gran camino por recorrer y que aún hay muchos grupos sociales que continúan con dificultades para acceder a la ES. Sin embargo nuestro compromiso no declina ante los obstáculos e incertidumbres que la complejidad nos presenta.

Como tantos autores, docentes, colegas, confiamos en la *potencialidad* de la *educación* para favorecer la *reducción* de las *desigualdades sociales*.

BIBLIOGRAFÍA

- Chiroleu, A. *Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. Pro-Posições* [online]. 2009, vol.20, n.2, pp.141-166. ISSN 1980-6248.
- Chiroleu, A. *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Adriana Chiroleu; Claudio Suasnábar; Laura Rovelli. - 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC - CONADU, 2012.
- Corbetta, S. *Interculturalidad y educación intercultural bilingüe en sectores de migración interna indígena. El caso de los qom (toba) en Rosario, Santa Fe, Argentina*.
- Ezcurra, A. *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento- IEC, 2012
- García, H. *Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno*. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 40, N°1, 2007. Pp 65-85
- Guaymás, A. *Coloquio educación superior y pueblos indígenas en América Latina. contextos, experiencias y desafíos*. Centro Cultural Borges. Abril de 2014
- Lenz, S. *Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia en las Universidades Nacionales en Argentina*. F.Cs. Sociales. Uba. 2017.
- Londoño Calero Sandra Liliana, *La calidad con sentido en la Educación Superior Propia e Intercultural*, en *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos / Daniel Mato...[et al.]*; compilado por Daniel Mato. -1ffi. ed. compendiada- Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016
- Mato, D., compilador. *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.
- Mato, D., coordinador. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008

Programa UBA XXI: articulaciones entre la escuela secundaria y la universidad

*Claudia Lombardo - Directora del Programa UBA XXI
(con la colaboración de Constanza Necuzzi)*

Todos los niveles del sistema educativo en sus distintas instancias piensan o conciben de algún modo la articulación y los momentos de pasaje y transición entre unos y otros. En un horizonte de inclusión, propio de la universidad pública, la articulación constituye un gran desafío.

Algunas investigaciones recientes dicen que, en la Argentina, más del 30% de los estudiantes que se inscriben en alguna universidad, abandonan los estudios promediando las carreras y muchos incluso, durante el primer año.

La retención constituye un desafío porque el abandono, la deserción de los estudiantes, tiene implicancias de todo tipo, no solamente las individuales propias de lo que les acontece a las personas que sienten la frustración de no poder continuar sus estudios, sino también implicancias sociales, económicas y culturales, en cuanto a la constitución de la ciudadanía, el desarrollo social de la población, el cuidado de la salud, el ejercicio de la ciudadanía o la intervención y ejercicio de los derechos y actividades políticas.

El Programa UBA XXI, que tiene ya 30 años, surge justamente cuando la Universidad de Buenos Aires diseña e instala el CBC (Ciclo Básico Común) como un espacio que reemplaza el examen de ingreso a la universidad, para garantizar la inclusión de los estudiantes en los estudios superiores y como un espacio articulador entre la escuela media y la universidad. El CBC en modalidad presencial se complementa con UBAXXI en modalidad a distancia. Hoy, después de todo lo recorrido, sigue siendo una propuesta programática innovadora pensada, diseñada e implementada de modo tal que es ejemplo y objeto de análisis para otras universidades.

Tenemos la preocupación por la permanencia, por la democratización hacia adentro y hacia afuera y lo que implica la formación de profesionales que puedan sostener el desarrollo de su carrera y esa mirada democrática hacia el ejercicio profesional.

UBA XXI siempre contempló la diversidad cultural y las necesidades heterogéneas de quienes pretenden ingresar a la universidad. Su particularidad, por ser un programa de educación a distancia, es la especial relación entre

docentes, estudiantes, contenido y propuesta pedagógica que está mediada por tecnologías donde los diferentes medios posibilitan que los estudiantes accedan a la universidad sin tener que trasladarse. Esto amplió la cobertura educativa de la universidad a estudiantes de otras localidades (del interior de la provincia de Buenos Aires, Entre Ríos, Tierra del Fuego) o con discapacidad y necesidades educativas especiales.

A esto se suma la masividad de la matrícula. Estamos ofreciendo 22 materias, casi la totalidad de las que corresponden al primer año de ingreso y tenemos más de 70.000 estudiantes a lo largo del año cursando distintas materias. Ofrecemos el ingreso completo para casi todas las facultades de la Universidad de Buenos Aires, exceptuando Derecho y Arquitectura. Estamos trabajando para poder completar la oferta. Generamos además la posibilidad de que los alumnos puedan cursar en los lugares de pertenencia, retrasando un año más el traslado a la Ciudad de Buenos Aires y por eso tenemos 23 subsedes en las que los alumnos pueden realizar el cursado de las materias. Pensamos, en el recorrido de nuestras materias, algunas ofertas que tienen que ver con mirar en qué condiciones llegan nuestros estudiantes, qué habilidades tienen y cuáles son las dificultades que les impiden avanzar o que constituyen obstáculos que les impiden realizar sus estudios universitarios.

Una de las cuestiones que más nos preocupa es la posibilidad de mejorar la calidad de las propuestas de enseñanza al incorporar todos los recursos y los desarrollos tecnológicos disponibles en los distintos soportes para enriquecer las materias. UBA XXI utilizó, a lo largo de su historia, no solo los materiales impresos sino también la radio, la TV, el teléfono, el chat, el e-mail y hoy las materias incorporan un campus virtual y la comunicación a través de redes sociales. No deseamos ninguna vía de comunicación con los estudiantes. Nuestro compromiso es ir su encuentro: si están en las redes sociales, tenemos que analizar y decidir cómo hacemos para que esos espacios virtuales de comunicación se transformen en espacios académicos y de formación. Si cada vez menos estudiantes se conectan a través de la PC, y el contacto es a través del teléfono, entonces nuestras propuestas tienen que facilitar la posibilidad de establecer un nexo entre ellos y nuestros desarrollos de modo que tengan acceso a la propuesta de enseñanza. Esto implica un trabajo articulado, interdisciplinario y de revisión permanente de la propuesta, así como la firme decisión de su rediseño y del establecimiento de un modo de trabajo interdisciplinario que supone sentarnos a discutir con las cátedras y sus docentes junto a los equipos pedagógicos y técnicos que producen los recursos y materiales en distintos soportes resguardando la lógica disciplinar, aportando la mirada pedagógica y la lógica de los medios de comunicación (impresos, audiovisuales, digitales) cada uno de los cuales tiene características propias. De este modo es posible construir la mejor propuesta que ayude a que el alumno se acerque al conocimiento de la manera epistemológicamente más

consistente, más específica, práctica, sencilla y clara posible, sin dejar de tener presente que construir conocimiento en el nivel universitario implica manejar conocimientos que necesitan profundidad, son complejos y para los cuales necesitamos dedicarle un tiempo de procesamiento que va mucho más allá de la memorización, tendiendo a la construcción de un pensamiento complejo.

Todos estos desafíos nos interpelan fuertemente cuando la propuesta es a distancia, pues esa mirada del alumno, que ofrece realimentación inmediata en la presencialidad, aquí nos falta. No podemos perder de vista que tenemos una población heterogénea, con necesidades e intereses diversos y cada una de nuestras herramientas intenta tener en cuenta el deber de facilitar a los estudiantes un recorrido particular y que encuentren la posibilidad de armar sus propios caminos para construir el conocimiento. Esas cuestiones que nos proponemos trabajar van desde ampliar la oferta de materias, enriquecerlas pedagógicamente y desenvolverlas a lo largo del año en una complementación de cursadas intensivas y cuatrimestrales. Estamos teniendo hasta 13.000 alumnos en los cursos intensivos de verano e invierno y más de 30.000 en cada cursada cuatrimestral.

A veces, cuando discutimos con los docentes en los formatos de los recursos, debemos equilibrar la lógica de las disciplinas, de los medios y de las prácticas de enseñanza. Por caso les propusimos a los docentes elaborar audiovisuales o podcast de corta duración, pues los estudiantes acceden a la propuesta desde sus teléfonos móviles. Algunos docentes nos dijeron: “¿Crees que en el subte van a ir escuchándome?” Sabemos a partir de encuestas que sí, que muchos alumnos escuchan a los profesores de maneras informales, porque pueden hacerlo la cantidad de veces que lo necesitan, porque recuperan sus explicaciones, porque cada una de esas instancias puede transformarse en un espacio en el que ellos pueden concentrarse, porque piensan y estudian en espacios y modalidades distintas a las nuestras, las de los adultos a cargo de la formación.

Y esa es una decisión que hemos tomado: ofrecer y ensayar, en distintas instancias, cuáles son los mejores momentos para acercarnos a los estudiantes, cuáles son las mejores herramientas, cuáles los mejores recursos. Esto implica un arduo trabajo de intercambio entre todos los equipos de trabajo del Programa, tanto pedagógicos, como técnicos y administrativos.

Específicamente en relación a los equipos administrativos, su labor es fundamental para sostener la propuesta inclusiva y democrática de UBA XXI. La atención a los alumnos es permanente, pues a la casi totalidad de los trámites que se hacen en línea, se suma la atención en los foros de consulta en el campus virtual y la consulta presencial en el Departamento de Alumnos. Transitar los espacios institucionales de la universidad es complejo, así como ubicarse en lo que es ser un estudiante universitario en una universidad masiva. Los estudiantes tienen el temor de no encontrar a nadie que los lea, los escuche, los atienda o les dé

una respuesta. El desafío es responder a sus consultas e inquietudes, orientarlos, contenerlos y acompañarlos para que puedan cursar a distancia la o las materias que hayan elegido y se apropien y aprendan los contenidos. Preparamos mesas especiales para estudiantes con discapacidad. Y si viven en el interior del país les combinamos las fechas para que puedan rendir sus materias todas juntas.

El modo en que resolvemos el desenvolvimiento del Programa favorece la retención de nuestros estudiantes. Este año nos hemos centrado en realizar tutorías en línea a través de las redes sociales, donde hemos tenido más de 10.000 visualizaciones. Los fragmentos con explicaciones teóricas, resolución de problemas, recomendaciones metodológicas para el estudio, repasos de examen, entre otros, forman parte de la propuesta de enseñanza. Esta última se fortalece con el dispositivo de evaluación diseñado, el cual forma parte de las instancias de aprendizaje. Para ello generamos un espacio en el campus virtual de revisión de cada uno de los exámenes, con claves de corrección y devoluciones personalizadas, de modo que todos los alumnos, tanto en la cursada intensiva como en la cuatrimestral, cuenten con la posibilidad de que sus exámenes sean revisados y recorregidos en caso de ameritarlo.

Las dificultades formativas de los estudiantes también son objeto de abordaje pedagógico en nuestro Programa de educación a distancia. A la hora de diseñar la articulación con la escuela secundaria desarrollamos cursos preuniversitarios con contenidos abiertos que permiten atender aquellas dificultades puntuales que entendemos deberían haber sido resueltas en el nivel anterior pero que si no fueron resueltas se convierten en nuestras dificultades ahora que los alumnos están en la universidad. Para ello generamos algunas herramientas que permiten remediar ese recorrido. Lo hacemos en articulación con las facultades, y a partir de eso nos sentamos a rediscutir los contenidos de las materias con los profesores de las cátedras, generando recursos que ayuden con las dificultades de los estudiantes. Ofrecemos cursos autoadministrados de lectoescritura y comprensión, enseñando a leer un texto académico, a responder consignas de examen, a comprender la naturaleza de los problemas del conocimiento en los distintos campos disciplinares, entre otras cuestiones. Contamos con cursos preuniversitarios de matemática, de lectura de textos matemáticos, de química.

La inclusión, la democratización y los procesos de calidad pueden verse claramente en nuestras tasas de retención. En este período de tiempo hemos logrado retener a una buena cantidad de estudiantes. Como dijimos al inicio, el primer año de la universidad suele caracterizarse por la pérdida de los alumnos. En un contexto complejo nosotros logramos retenerlos. Nuestros indicadores muestran tanto el crecimiento del Programa como su retención. Para ello realizamos un trabajo arduo, de mucha dedicación, de discusiones, de resolver desde la gestión cotidiana cómo optimizar los recursos materiales y humanos disponibles. Esto nos da mucha alegría porque los resultados son concretos.

Gusdorf dice que: “Los docentes no tienen porvenir, porque ellos son el porvenir”. Son el porvenir pues con su trabajo lo están formando lo están construyendo. Creemos que este es el desafío permanente para nosotros como educadores, no importa el nivel educativo en que estemos, cada una de las acciones que llevamos adelante tiene que ver con la inclusión, la democratización, con ofrecer procesos de calidad, con ese porvenir que estamos forjando los docentes desde la modalidad a distancia o el lugar en que nos encontremos.

Comentarios finales

Coordinadora María Catalina Nosiglia - Secretaria de Asuntos Académicos, UBA¹

Voy a formular unas pequeñas conclusiones de este panel. Como en todos los otros que tuve el gusto de participar, en realidad lo que se observa es la riqueza y la diversidad de acciones que las distintas unidades académicas o programas de la universidad están llevando a cabo para enfrentar todos los desafíos que implica la universidad en el siglo XXI, y en la Universidad de Buenos Aires, que es una universidad sumamente compleja, por muchos factores. La idea de universidad y de políticas de inclusión nos lleva a la primera reflexión, que señalaron nuestros diferentes panelistas, de que el ingreso directo no alcanza para asegurar la equidad. En mi primera exposición, cuando abrimos estas jornadas, dije que una de las características y transformaciones que había sufrido la universidad en las últimas tres o cuatro décadas, era la masificación de su matrícula, que implicaba nuevos desafíos que iban de la mano de la feminización de la matrícula y de la diversidad de alumnos con trayectos muy heterogéneos previos a ingresar a la universidad. Programas como UBA XXI indudablemente ya están viendo estos problemas y dándoles respuesta a través de una riqueza de estrategias, que yo de algunos años que estoy como secretaria académica, sigo conociendo a partir de escuchar a nuestros distintos profesores de las distintas unidades académicas.

Por la complejidad de nuestros alumnos y de nuestras tareas, las estrategias de inclusión no se agotan durante el cursado, sino que tenemos que trabajar con estrategias previas al cursado de nuestras materias. Por eso Claudia estuvo describiendo un sinnúmero de actividades que se hacen, como cursos abiertos, autoadministrados, previos, que surgen justamente del intercambio con las unidades académicas y de recoger las dificultades que tienen nuestros alumnos, principalmente en el área de las ciencias exactas y naturales, por lo que estamos trabajando primero con estos preuniversitarios, y también con un elemento básico que es esencial para el trabajo académico, que es saber leer y escribir. Y hablamos de saber leer y escribir en el formato académico. Nadie está diciendo que la

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por la Coordinadora, las intervenciones del público y las respuestas de los panelistas en el marco de las Jornadas.

universidad tiene que enseñar a leer y escribir; estamos hablando de la lectura y la comprensión académica, que implica un nivel superior de manejo de la lengua.

También, como expresaron nuestros distintos panelistas, principalmente Sergio y Aldo y Julio, nuestra universidad tiene muchísimas acciones para ayudar a que los alumnos permanezcan y egresen. En principio, ayudas monetarias, a través de diferentes recursos. En el caso de Odontología esto es muy claro, porque si los alumnos no tuvieran esta ayuda, solamente los chicos con recursos podrían cursar. Y están haciendo un trabajo amplísimo e integral para asegurar igualdad de posibilidades, y hablamos no solo de las oportunidades sino de las posibilidades de cursar y mantenerse en la universidad.

Pero no se agota nuestra tarea de inclusión con estas actividades previas o las actividades que ofrecemos durante la cursada de nuestras distintas carreras, sino que promovemos que nuestros propios alumnos también estén sensibles a articular con la sociedad y brindar a la sociedad parte de lo que la sociedad les brindó, ofreciéndoles el acceso gratuito a la universidad. La universidad está haciendo esfuerzos para completar esa oportunidad con posibilidad real a través de recursos complementarios de ayuda económica y pedagógica, para el cursado de las materias, incluyendo prácticas sociales curriculares. Nosotros brindamos mucho a nuestros alumnos, pero nuestros alumnos también tienen que brindar algo mediante nuestra función de extensión, devolver de alguna manera a la sociedad las cosas a las que pudieron acceder. Y todo el trabajo de prácticas sociales curriculares, que algunas unidades académicas tienen muy desarrollado, como en el caso de Odontología y de Medicina, entre otras, por supuesto también Veterinaria y Agronomía, es una tarea fundamental para atender a grupos vulnerables fuera de la universidad; no solo atender a los problemas que hay dentro de la universidad con los grupos cada vez más diversos que acceden, sino atender también a grupos vulnerables fuera de la universidad que todavía no tuvieron esta oportunidad, para ayudarlos a que en el futuro sí la puedan tener. Por lo tanto, nuestra tarea de inclusión no se agota en lo intrauniversitario, sino que también con respecto a lo externo.

Se trata también de trabajar en la atención de grupos vulnerables con la herramienta de los conocimientos que nosotros desarrollamos en nuestra universidad. Esta atención que hace la Facultad de Medicina a grupos trans, es un ejemplo de atender a sectores que todavía, desde la salud pública normal o habitual, no son atendidos suficientemente. La universidad es de avanzada en ese sentido, porque es una universidad pública, es un espacio plural, despojado; debemos despojarnos de sesgos y prejuicios y atender y trabajar con todos los sectores sociales. Es un ejemplo el trabajo que está haciendo Medicina, por ejemplo, la atención a mujeres en situaciones difíciles como es un embarazo no deseado. No digo cuál sea la solución, pero al menos ver de atender esta problemática de mujeres que tienen embarazos no deseados, que pertenecen a sectores cada vez más jóvenes de la población, y a los sectores más vulnerables, que no tienen algún tipo de

orientación. No digo cuál sea la decisión que hay que tomar. Hay normas. Pero sí es un tema que debemos abordar, que debemos orientar y que debemos trabajar.

Para cerrar, me pareció muy interesante una frase del profesor Squassi: una universidad de calidad es una universidad que garantiza la equidad, hacia adentro y hacia afuera, porque también debe generar modelos de intervención que sean replicables por el Estado en general, para enriquecer las políticas públicas, para ayudar a todos los sectores para que estén más incluidos y más cuidados.

Público 1:

¿Puedo agregar algo?

María Catalina Nosiglia:

Yo ya terminé, así que ahora el panel está abierto a las preguntas.

Público 1:

Quería agregar algo, que, si bien se dijo, me parece que quedó medio al pasar. Varios somos, yo también, médicos. Desde nuestro punto de vista, es muy importante facilitar la accesibilidad a nuestra universidad a aquellas personas que tienen capacidades diferentes. No hablo de capacidades especiales, porque si a uno le ha tocado de cerca, yo no he visto en ninguna persona, y tampoco en mí mismo cuando tuve un accidente, que desarrollara alguna capacidad especial; básicamente me quedé muy contento con recuperar casi toda mi capacidad entera. Pero fíjense que eso es fundamental para nosotros. Cuando se habla de inclusión muchas veces se habla de los aspectos socioculturales, de la inclusión desde el punto de vista pedagógico, pero muchas veces no se habla de aquellas personas que se encuentran prácticamente marginadas porque no pueden acceder al edificio. Yo recorro las casas de estudio por una u otra circunstancia, naturalmente la Facultad de Medicina, y otras por las relaciones que tienen con esta, y concluyo que en general nuestras casas son poco amigables para las personas que tienen capacidades especiales. Claro, quizás como nosotros nacimos con dos piernitas y dos bracitos, no nos preocupamos por aquellos hermanos nuestros que por ahí no pueden desplazarse como nosotros. Y fíjense que, aún en el caso de Medicina, una persona que se desplaza en silla de ruedas puede hacer una carrera como médico, dependiendo de la especialidad, y ni les digo en otras áreas. Yo creo que es muy importante que cuando se habla de inclusión y articulación en el Consejo Superior, se piense no solo desde un aspecto económico y sociocultural, sino también desde el aspecto de aquellas personas que no pueden acceder y no pueden ser incluidas porque les es muy pero muy difícil llegar a la universidad. Ese aspecto me gustaría que quede también claro.

María Catalina Nosiglia:

Siguen abiertas las preguntas, pero primero quiero hacer una respuesta y un compromiso público. Hace unas semanas cerré una actividad de discapacidad en la Facultad de Farmacia y Bioquímica, y señalé que es una deuda de la Secretaría Académica de la universidad abordar el problema de atender a las dificultades de distintas discapacidades, que sí es un problema pedagógico. Generalmente se trabajó este tema desde Extensión como un tema de accesibilidad física, y aún sigue este programa en Extensión. Yo creo que es también un problema académico trabajar con estrategias diversas para atender los diferentes problemas de la discapacidad, y me comprometí con todos los profesores que se tuvieron que enfrentar a estos problemas sin demasiados recursos: primero, a hacer un curso online para sensibilizar sobre los problemas de la discapacidad en la universidad. Sabrán quizás que acabamos de terminar un curso online para sensibilización de problemas de género, diseñado por la Secretaría Académica, y que funciona en el campus del CITEP, dirigido a profesores; estamos armando una versión para docentes y una versión para los alumnos. En este mismo sentido vamos a hacer un primer curso de sensibilización sobre los problemas de discapacidad. Incluso en esta reunión algunos docentes me dieron algunas ideas que me parecieron muy interesantes. Se pueden hacer pequeñas pastillas, pequeños videos, en donde dar pequeños tips a los docentes sobre cómo trabajar, qué estrategias usar; por ejemplo, cómo modular en situaciones con chicos hipoacúsicos. Para todos los que estén interesados, vamos a estar buscando especialistas desde la Secretaría Académica, para que nos den ideas para realizar este curso de sensibilización. Yo sé que en Odontología hay una profesora muy reconocida, que he escuchado y que realmente me ha impresionado cómo desarrolló estrategias para atender a chicos con discapacidad en su consultorio, y por supuesto hay miles de otras experiencias de las cuales aprender. Es una deuda de la Secretaría Académica de la universidad, y de las secretarías académicas de cada una de las unidades académicas, enfrentar el tema de la discapacidad desde una perspectiva pedagógica y no solo desde una perspectiva de accesibilidad.

Claudia Lombardo:

En UBA XXI nosotros venimos trabajando desde hace ya dos años con este tema. Tomamos contacto con algunas otras organizaciones para facilitar la disponibilidad de los materiales (el cambio del campus y algunas otras características también nos lo están permitiendo) sobre todo para hipoacúsicos y no videntes. Lo venimos trabajando desde hace un tiempo, además de que tenemos mesas especiales pensadas justamente para cualquier tipo de dificultad que pudiera presentarse.

María Catalina Nosiglia:

Está abierto para acotar alguna pregunta, alguna reflexión.

Público 2:

Los que somos docentes y también investigadores “freelance”, que hacemos trabajos de investigación para difundirlos en los alumnos, queríamos preguntar si existe alguna posibilidad de diseñar en algún momento un esquema o un programa para asistir a congresos. En muchas oportunidades pedimos ser incluidos en algunos de los tracks para poder luego comentarlo y difundirlo entre los alumnos, y en muchísimas oportunidades, si bien las compañías, empresas u organizaciones proclaman ser abiertos y participativos con la academia, no tenemos esa posibilidad; en la mayoría de los casos, por motivos propios; en algunas oportunidades, nos acreditan como prensa, cuando no lo somos. Pienso que tal vez deberíamos formar algún equipo, algún grupo o programa, o que haya algún sorteo, alguna oportunidad para que los que estudiamos para compartir conocimiento con los alumnos tengamos acceso a ese tipo de eventos. Nosotros somos docentes de ciencias sociales, no somos científicos, pero yo por ejemplo me dedico a la tecnología de la información. Habitualmente no somos invitados a los eventos en los que hay compañías, los estudiantes no están representados en esos eventos. Quizás en ese sentido se puede hacer una evolución.

María Catalina Nosiglia:

Existen numerosos programas de ayuda económica para que nuestros alumnos e investigadores formalmente reconocidos como tales asistan a eventos y a congresos. Por supuesto quizás no sea todo lo que uno quisiera. Pero si hay eventos que son arancelados, fuera del ámbito de la universidad, y requieren un auspicio o un aval académico por parte de la universidad, el Consejo Superior exige que haya un cupo de becas gratuitas para nuestros estudiantes y nuestros profesores. Es decir que eso está. No siempre nos piden el aval académico o la situación de interés público, pero cuando son eventos rentados y tienen nuestro aval académico, les exigimos que nos den becas para nuestros docentes y estudiantes. A veces uno no conoce las oportunidades. Por las dimensiones de nuestra universidad quizás haya también un problema de comunicación.

CAPÍTULO VIII.

LA REFORMA UNIVERSITARIA: RESIGNIFICACIONES Y BALANCES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

La Reforma Universitaria ayer y hoy: una propuesta de lectura

Pablo Buchbinder - Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Sociales y Director del Programa "Historia y Memoria: 200 años de la Universidad de Buenos Aires"

LA UNIVERSIDAD ARGENTINA A FINALES DEL SIGLO XIX

A punto de cumplir su primer centenario la Reforma Universitaria sigue constituyendo un centro de referencia para docentes, graduados y estudiantes vinculados al mundo de la enseñanza superior. Aún hoy, agrupaciones políticas y gremiales que actúan en este medio siguen autodenominándose "reformistas". No siempre este uso del recuerdo ha posibilitado una aproximación equilibrada al estudio de los logros y limitaciones del movimiento surgido en 1918 en Córdoba.

Un primer aspecto que considero relevante señalar es que con los episodios de ese año culminaron una serie de iniciativas contra el sistema universitario construido en la Argentina a mediados de la década de 1880. Es posible señalar, con algún reparo de todas formas, que, en esa década, se constituyó un sistema moderno de enseñanza superior. En principio porque las casas de altos estudios, a partir del episodio que protagonizó Ramón J. Cárcano, se liberaron del peso decisivo de la Iglesia Católica. En segundo término, porque en 1885 se sancionó la llamada Ley Avellaneda, el primer instrumento legal que regiría el funcionamiento de las dos universidades existentes por entonces: la de Córdoba y la de Buenos Aires.

Es importante detenernos en el análisis de la ley. Se trata de un texto breve y sencillo que establecía una serie de pautas vinculadas con el gobierno y administración de las universidades y con el modo de designación de los profesores titulares. El ordenamiento universitario conformado entonces reconocía márgenes de autonomía relevante para las instituciones de enseñanza superior que podían decidir sobre una amplia gama de cuestiones que las afectaban. Una porción importante de los miembros de la comunidad académica elegían en asamblea a sus autoridades, tanto al rector como a los decanos y también tomaban decisiones en torno a derechos de matrícula o a planes de estudio y regímenes de regularidad. En este contexto había naturalmente una excepción y era la relativa a la designación de los profesores titulares. Estos eran designados a partir de una terna que las facultades elevaban al Consejo Superior y este, al Poder Ejecutivo,

quien tenía la última palabra en torno al tema. Aquí se encontraba la principal restricción a la autonomía universitaria en aquellos tiempos.

A partir de la ley, las universidades reformaron sus estatutos y construyeron un sistema de gobierno centrado en las facultades, que eran conducidas por consejos académicos, o academias en las que los profesores ocupaban un tercio de los puestos de gobierno y el resto era ocupado por personajes reconocidos en el ámbito de la profesión, la vida pública o la política. Los límites a la influencia de los profesores en los órganos de gobierno eran comprendidos como una herramienta para evitar que sus intereses corporativos predominasen sobre los más generales de la enseñanza o la cultura. Los estatutos establecieron además otra medida que sería eje de cuestionamientos posteriores que fue el carácter “ad-vitam” de los cargos en los consejos y la potestad otorgada a estos para decidir la designación de los nuevos miembros ante fallecimiento o renuncia de algún consejero.

La ley no determinó qué funciones se esperaba de la Universidad en aquella Argentina de finales del siglo XIX que experimentaba procesos vertiginosos de cambio en términos económicos y sociales. En las universidades argentinas de principios de siglo estaba prácticamente ausente la investigación científica. Sí estaba presente, en cambio, la enseñanza de cierto tipo de saberes esenciales para el ejercicio de determinadas profesiones. Pero aún más relevante era su función ligada a la certificación y otorgamiento de títulos habilitantes. En nombre del estado las universidades otorgaban títulos que permitían el ejercicio de una profesión liberal, por lo general de actividades como el control de la salud o el ejercicio y la administración de la justicia que eran esenciales para la reproducción social. El estado estableció así un vínculo fundamental con las universidades a partir del control sobre todo de las profesiones de médico, abogado e ingeniero.

Las críticas al sistema universitario

Un clima de insatisfacción y de crítica creciente al sistema universitario se reveló en la Argentina ya en los últimos años del siglo XIX. En principio el cuestionamiento venía de las mismas élites que gobernaban el país y al mismo tiempo controlaban la Universidad. Los cuestionamientos eran de distinto tipo pero consideramos que es posible sintetizarlos en tres aspectos. En primer lugar las universidades eran cuestionadas por su escaso compromiso con la actividad científica. El limitado desenvolvimiento de las actividades científicas y culturales contrastaba con el extraordinario desarrollo del país en términos materiales. Por otro lado, se responsabilizaba a la Universidad también por el escaso desarrollo de los estudios culturales y humanísticos en el país. Finalmente, el bajo nivel de la política local, traducida fundamentalmente en lucha facciosa era una cuestión que preocupaba también a ciertos sectores de las clases dirigentes. La escasa atención que se prestaba en las facultades de derecho, lugar central del reclutamiento

político a asignaturas tales como el derecho constitucional o el administrativo era comprendida como una de las razones que explicaba las limitaciones de la vida política.

Al mismo tiempo, durante estos años, y en forma paralela a estas discusiones, los estudiantes universitarios fueron, primero en Buenos Aires y luego en Córdoba construyendo sus agrupaciones gremiales. En la capital de la República se conformó hacia 1890 la llamada Unión Universitaria y desde 1900 comenzaron a surgir los llamados centros de estudiantes que canalizaron los reclamos y quejas de los jóvenes universitarios. Las reivindicaciones estudiantiles presentaban diversos matices pero, en líneas generales, predominaban las críticas a los académicos que solían tomar decisiones que habitualmente los perjudicaban retrasando sus carreras académicas. Las arbitrariedades en los sistemas de clasificaciones o en la toma de exámenes constituyeron aspectos que condensaron y orientaron los reclamos estudiantiles pero también aparecieron aquí otras cuestiones como las vinculadas con los pagos de los derechos de examen, las correlatividades o las controversias relacionadas con el armado de las ternas para la designación de los profesores titulares.

La idea de Reforma Universitaria apareció entonces durante estos primeros años del siglo y se expresó en gran medida a partir de estas críticas. Las limitaciones de la vida universitaria fueron atribuidas en este contexto a deficiencias en su sistema de gobierno y administración y propuestas de modificación de la ley y los estatutos se sucedieron y presentaron en los ámbitos específicamente universitarios pero también en el Congreso de la Nación en el que destacadas figuras de la vida académica ocupaban los cargos de diputado y senador. Había en este sentido dos aspectos en el que coincidían gran parte de los proyectos y era en la supresión del carácter vitalicio de los integrantes de los consejos y en otorgar una participación decisiva a los miembros del cuerpo de profesores en la elección de estos mismos integrantes. Fue este el sentido que adquirió la modificación del Estatuto de la Universidad de Buenos Aires en 1906. Este cambio estatutario fue resultado de una serie de protestas en las facultades de Derecho y Medicina de dicha Universidad producidas entre los años 1903 y 1905 y protagonizada por estudiantes que se movilizaron entre otros aspectos contra arbitrariedades en los sistemas de clasificaciones y en el armado de las ternas. El gobierno de las facultades dejó de estar a cargo de consejos académicos y pasó a ser controlado por los llamados consejos directivos cuyos integrantes se renovaban periódicamente y que eran elegidos, aunque en forma indirecta, por los miembros del profesorado titular. Estos tenían mayor afinidad con los alumnos con quienes interactuaban de manera cotidiana en la vida universitaria. Se suponía que estos podían, en consecuencia, tomar decisiones más acertadas en términos de régimen de estudios, exámenes, derechos de matrícula, entre otros aspectos. La reforma de 1906 amortiguó los conflictos en la Universidad de Buenos Aires. Por otro

lado, la Universidad Nacional de La Plata, creada sobre la base de un conjunto de instituciones de enseñanza superior ya existentes y nacionalizadas en 1905, adoptó también un sistema de gobierno basado en la hegemonía del cuerpo profesoral y cuyos integrantes se modificaban de manera periódica. Sin embargo, en la Universidad Nacional de Córdoba no se produjeron durante todo este período transformaciones significativas y los estatutos vigentes en 1918 seguían siendo prácticamente los mismos que se habían sancionado en 1886.

La Reforma en Córdoba

La pregunta que se impone entonces está relacionada con la vigencia en Córdoba de normas estatutarias que habían sido ya desarticuladas en Buenos Aires casi una década antes. En este sentido la lectura de un breve artículo publicado en *La Nación* por el periodista Emilio Becher propone algunas claves para la explicación. Becher sostenía que la Argentina estaba gobernada por una oligarquía universitaria. El título otorgado por las universidades abría puertas muy diversas no solo por los ingresos cuantiosos que permitía. El título, sostenía Becher, permitía el acceso a la magistratura al empleo público o a la política. Pero también abría las puertas al directorio de las empresas. Esto era en líneas generales así en toda la República, pero en Córdoba esta situación estaba aún más acentuada. La élite política era esencialmente una élite doctoral. Como señalara Juan Carlos Agulla, cualquier reforma de la estructura de poder de la ciudad de Córdoba debía ser, necesariamente, una reforma universitaria.

Ante la transformación acelerada que vivía el país desde principios de siglo y el ascenso creciente de sectores medios, la élite cordobesa se volvió más cerrada e intentó en este contexto recrear sus tradiciones volviendo a imponer viejas jerarquías. Justamente la élite procuró volverse más selectiva cuando las presiones para ingresar a su seno se volvían cada vez más profundas en un contexto de democratización política signada por la sanción de la Ley Sáenz Peña. Los monumentos característicos de la Universidad, su salón de grados y la imponente estatua del fundador de la casa de estudios Fray Fernando de Trejo y Sanabria que se impone en el patio de su edificio en el centro de la ciudad se construyeron entre finales de siglo XIX y principios del XX. Muestran también como en el ámbito universitario cordobés se vivió un proceso intenso de “construcción de tradiciones” durante aquellos años. En alguna medida también en el marco de este proceso la Universidad recuperó y reconstruyó sus tradiciones católicas.

La Reforma se inició, como se sabe, a partir de la protesta de un grupo de alumnos del Internado del Hospital de Clínicas de la Universidad afectados por una medida disciplinaria tomada por los miembros del consejo académico de la Facultad de Medicina. Los estudiantes exigieron la intervención de la Universidad y el gobierno de Hipólito Yrigoyen respaldó el pedido. El interventor enviado

por el Poder Ejecutivo, el prestigioso jurista José Nicolás Matienzo, impuso un estatuto en gran medida similar al que regía desde 1906 en Buenos Aires y que, a través de diversos mecanismos, otorgaba a los profesores el control de la casa de estudios. Sin embargo, el resultado del proceso electoral bajo las nuevas normas dio como resultado la elección, en el cargo de rector de la casa de estudios, del representante de los mismos grupos que habían gobernado la casa de estudios hasta la intervención. Este episodio desató el ciclo reformista en su sentido más clásico del término. Se produjo así una nueva intervención a cargo ahora del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Juan José Salinas. Finalmente, un nuevo estatuto consagró el derecho de los estudiantes a participar en la elección de los integrantes del gobierno universitario. Primero en Buenos Aires, pero luego en Córdoba y en los otros centros académicos de la República fue imponiéndose el nuevo ordenamiento estatutario con participación estudiantil en la elección de autoridades. En definitiva, se interpretaba que esta terminaba constituyendo la única garantía de renovación de la vida universitaria.

La reforma y su contexto

Imposible pensar el proceso de la Reforma Universitaria sin tener en cuenta los profundos cambios en el contexto nacional e internacional. Era extremadamente difícil pensar en el mantenimiento de autoridades vitalicias en un contexto de democratización política como el que había permitido a la Unión Cívica Radical y su presidente Hipólito Yrigoyen llegar al gobierno. La reforma se producía además en un contexto en el que las viejas estructuras europeas habían ingresado en una profunda crisis como resultado del fin de la Primera Guerra Mundial. Episodios como el final de la guerra y el estallido de la Revolución Rusa hacían pensar en la posibilidad de un nuevo comienzo y en las responsabilidades crecientes que debían asumir los jóvenes y las nuevas generaciones frente a aquellos que habían llevado al mundo a una profunda crisis y decadencia.

Los reformistas impulsaron cambios sustantivos en la vida universitaria. En principio crearon una carrera académica en el seno de las casas de altos estudios que permitió a un amplio grupo de jóvenes graduados incorporarse como profesores a la vida universitaria. La reglamentación de la docencia libre o de la figura del adscripto posibilitó transformaciones sustantivas en ese sentido. Diplomados recientes y miembros de las corporaciones profesionales adquirieron un peso decisivo en la vida universitaria. En segundo término incentivó el desarrollo de la investigación científica aunque, obviamente, con importantes limitaciones. Los institutos de investigación hicieron notar su presencia y, en ese marco, Bernardo Houssay desarrolló las investigaciones que le permitirían acceder al Premio Nobel de Medicina en 1947. Bajo la reforma cobraron impulso las actividades de extensión universitaria que, si bien adquirieron modalidades particulares en

cada una de las universidades entonces existentes profundizaron los vínculos entre las instituciones universitarias y la sociedad civil. También, y esto fue una de sus innovaciones mayores, con la reforma se originó una activa vida político-electoral en las casas de altos estudios que involucró a estudiantes y profesores y, en algunos casos también, diplomados. Negociaciones, acuerdos, devolución de favores se cruzaron a menudo convirtiendo a la vida académica en un fenómeno mucho más dinámico y otorgándole un tono más plebeyo.

Subsiste en este caso de todas formas la pregunta por la profundidad de los cambios que la reforma logró cristalizar en la tonalidad de la vida universitaria. Los reformistas habían sido fuertes críticos del tono mediocre de la vida universitaria, de su profesorado caracterizado por su escaso compromiso con la enseñanza y su bajo nivel científico como también del acentuado profesionalismo y afán exclusivo por los títulos doctorales que marcaba la dinámica de las casas de altos estudios. En este sentido recuperaron gran parte de las críticas a la Universidad que venían de los primeros años del siglo. Sin embargo en su intento de transformar ese tono general de la vida universitaria fueron mucho menos exitosos. En las universidades siguió primando el profesionalismo y las mismas demandas del movimiento estudiantil se caracterizaron por su impronta fuertemente corporativa. Los proyectos de las élites reformistas quedaron relegados y los mismos líderes del 18 reconocerían casi dos décadas más tarde que, si bien habían logrado modificar el gobierno de las instituciones sus éxitos en términos de cambiar su orientación habían sido mucho más limitados. Sin embargo a menudo también los reformistas encontraron distintas razones para explicar esas mismas limitaciones. Deodoro Roca sostuvo que el problema principal era que la reforma universitaria no había logrado convertirse en reforma social. Julio V. González, en cambio, propuso avanzar en la separación de las funciones académicas y habilitantes de la Universidad. Muchos otros centraron sus críticas en el excesivo poder otorgado a los estudiantes y señalaron la necesidad de limitar su influencia en la vida académica sobre todo en torno a las decisiones como la conformación de las ternas sobre las que se designaba a los profesores. Muchos de los cuestionamientos de los reformistas desencantados con su propia creación fueron recuperados por la política universitaria del peronismo a partir de 1946, que desconoció la autonomía universitaria y centralizó el gobierno de las casas de estudios en el poder ejecutivo.

Pensar la reforma universitaria hoy

A menudo surge la pregunta en torno a la vigencia de los valores reformistas en la actualidad. Como señalamos anteriormente es habitual que dirigentes universitarios, en el ámbito estudiantil o miembros del gobierno universitario se autodefinan como reformistas. Se trata de interrogantes de difícil resolución para

los historiadores. Si bien es cierto que los historiadores plantean sus preguntas y problemas a partir de inquietudes que les plantea el presente también es cierto que entre las responsabilidades de la profesión se incluye la necesidad de evitar los anacronismos.

En este sentido cabe recordar que a menudo nuestra tarea académica transcurre en los mismos espacios institucionales y físicos en los que actuaron los reformistas. Por otro lado sabemos que las universidades como institución cuentan con una larga historia que se remonta a los tiempos medievales. Pero también es preciso tener presente que el mundo universitario en el que actuamos es sustantivamente distinto al de los reformistas. Los estudiantes universitarios en 1918 alcanzaban casi los 9 mil sobre una población de 8 millones de habitantes. Conformaban, aproximadamente un 0,1% de la población. Mientras tanto hoy sobre una población de entre 43 o 44 millones de habitantes, los universitarios son cerca de 1.900.000, aproximadamente un poco menos de un 4% de los habitantes. El de los reformistas era un mundo esencialmente masculino mientras hoy las mujeres componen más de la mitad de la matrícula total. Hoy existen más de un centenar de instituciones universitarias públicas y privadas pero en aquella época apenas superaban las 5 y estaban concentradas en los principales centros urbanos. La universidad era pública pero arancelada y los sistemas de ingresos eran diversos y dependían de cada facultad pero, en algunas, especialmente en Medicina eran particularmente estrictos. El sistema presenta hoy una notable heterogeneidad dada por la diversas de instituciones públicas pero también por la complejidad del sistema privado, inexistente en tiempos de la reforma. La Universidad de Buenos Aires, mientras tanto, contaba, en aquellos años con, aproximadamente, la mitad de las facultades con las que cuenta hoy.

En términos específicamente universitario había realidades que eran difícilmente pensables en 1918 básicamente por los límites materiales que se imponían en la época. Muchos de nosotros consideramos hoy que el acceso a la educación superior constituye un derecho que debe ser garantizado. En aquellos tiempos si bien el tema de la gratuidad y el ingreso aparecieron en las discusiones de los universitarios no fueron el centro de los debates. La Universidad de la Reforma, que funcionó en líneas generales, aunque con interrupciones producidas por los golpes de estado y algunos casos de intervenciones entre 1918 y 1946 siguió siendo arancelada y, en gran medida también, el refugio de una pequeña élite.

También es importante reconocer que el reformismo adquirió nuevas connotaciones después de 1945. El concepto mismo de autonomía, al que se vincula habitualmente con la Reforma, adquirió una nueva connotación a partir de los conflictos que suscitó la política universitaria del primer peronismo que subordinó el gobierno de las universidades al Poder Ejecutivo. Ser reformista entonces no significó lo mismo que luego de 1955. En los sesenta, setenta y luego de retorno de la democracia en 1983 se incorporaron nuevos valores y significa-

dos. El reformismo fue, durante gran parte de esta etapa, un gran arco que con la excepción probablemente de los peronistas, abarcó a grupos estudiantiles de raigambre ideológica y política muy diversa, desde radicales a comunistas. La gratuidad, el ingreso irrestricto y el derecho a la educación superior se convirtieron también con el tiempo en patrimonio de los reformistas.

Hay de todos modos un aspecto de las exigencias de los reformistas de 1918 que considero, sería relevante recuperar. Obviamente su carácter creativo y político constituye un elemento fundamental para recordar. Pero también debemos tener presente que la Reforma ha sido identificada a lo largo del tiempo con la exigencia de la participación estudiantil en el gobierno universitario. Esa participación no constituía un objetivo en sí mismo. Se trataba del reaseguro para construir una mejor Universidad. A la vez, para los reformistas, esto implicaba algunas dimensiones muy concretas: mejores profesores (la mediocridad del profesorado constituyó una de las banderas esenciales del reformismo). Además exigían una Universidad signada por un compromiso mayor con la ciencia y la cultura. Se trataba de una Universidad menos doctoralista, menos preocupado por los títulos y más por la enseñanza. Quizás cabría reflexionar en ese sentido. En los últimos años, en particular desde el retorno de la democracia en 1983 la Universidad argentina recuperó sus instituciones, se construyó sobre la base de la autonomía y el cogobierno, sin embargo sus avances en materia científica o de su incidencia en la vida pública y cultural del país aún presenta cuentas pendientes. En algún sentido esto muestra también como el programa de los reformistas del 18 aún está pendiente.

A 100 años de la Reforma Universitaria

Víctor Ramos - Profesor Titular Plenario de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA

Cuando analizamos el impacto todavía vigente de lo que significó esa revolución estudiantil la que, con epicentro en Córdoba, a través de su Manifiesto, produjo un cambio en las universidades de nuestro país y en toda Latinoamérica, no deja de asombrarnos la persistencia de esos principios en la cultura universitaria de la región. Aún hoy día se pueden observar sus efectos y la actualidad de los principios reformistas en las luchas estudiantiles. Por ejemplo, en la Universidad del Alto en La Paz, Bolivia, vemos como se está avanzando en la masificación de la enseñanza y que se han hecho carne el cogobierno cuatripartito, la autonomía universitaria y la elección directa del rector, avanzando sobre los clásicos fundamentos de la Reforma de 1918.

Los principios reformistas iniciales fueron a través de los años reforzados por el movimiento estudiantil, en especial durante los años sesenta en la Universidad de Buenos Aires. Se tomó conciencia que la universidad no podría desarrollarse dándole la espalda a la sociedad que la sustentaba. Hoy día hay consenso en que uno de los objetivos principales de la universidad es la generación de conocimiento original y de excelencia, sin el cual no se puede contribuir genuinamente a mejorar la calidad de vida de la sociedad que la sustenta. Sin embargo, cuando vemos que el estado retrocede en el sostenimiento de una investigación científica de calidad, fundamental para mantener los niveles de excelencia en la universidad, y desatiende el apoyo necesario para el acceso de los sectores más postergados a las aulas universitarias, no podemos dejar de preocuparnos.

Solo con observar a nuestros vecinos podemos ver las consecuencias de la no participación activa del estado. En Chile donde la educación en sus tres niveles se ha transformado en una mercancía, vemos que la enseñanza de excelencia se ha convertido en un bien para unos pocos que administran básicamente instituciones privadas con fines de lucro sin la necesaria intervención del estado. Brasil que a través de un proceso realizado en los últimos 10 años había alcanzado una mayor participación de los sectores postergados, a la vez que habiendo adoptado el fomento de la educación superior y la investigación científica como una política de estado, estaba comenzando a surgir

como una nueva potencia científica. En pocos meses de ajuste económico han colapsado importantes instituciones, desalentando la enseñanza superior y la investigación y alentando una nueva ola de migraciones y frustraciones. En otros países como Colombia, vemos que las universidades nacionales, envejecidas y lejos de los ideales reformistas, están siendo ampliamente superadas por universidades privadas, con fuerte aliento estatal. En Ecuador nuevas y pujantes universidades nacionales creadas por el anterior gobierno, ya no tienen la prioridad presupuestaria necesaria para progresar y caen en un rápido abandono.

Cuando vemos lo que está ocurriendo a nivel continental se hace necesario reafirmar nuestros principios reformistas, volver a las fuentes y tener presente que esa revolución estudiantil en 1918 tuvo como motor y objetivo principal el desplazar a una casta de profesores mediocres, con un falso profesionalismo conservador, que ni siquiera podía producir los profesionales idóneos que el país necesitaba para su desarrollo.

Si bien la autonomía universitaria y el cogobierno fueron las herramientas necesarias para implementar las reformas, tenemos que ser conscientes que los objetivos de esa reforma eran mejorar la enseñanza a través del acceso de los mejores al cuerpo docente. Para cumplir con estos objetivos se utilizaron los concursos docentes y las cátedras libres, los que han sido hasta ahora los instrumentos más exitosos para lograr ese objetivo central de la reforma. Como dijera José Babini en diversas oportunidades, cuando analizaba la situación de las tres universidades nacionales en 1918, una de las pocas facultades donde la reforma no era tan imperativa para mejorar el nivel de sus profesores, era la Facultad de Ciencias. ¿Cuál era el secreto de su éxito?

El departamento de Ciencias Exactas creado en la naciente Universidad de Buenos Aires de 1821 contó desde sus inicios con excelentes profesores. Se destacan entre ellos el primer profesor de Química, Manuel Moreno (hermano del prócer), egresado con un PhD de la Universidad de Mariland, EE.UU., y Octavio Mossotti, científico italiano que enseñó Física tanto experimental como teórica, publicando ya en esa época sus investigaciones en las mejores revistas internacionales. Esa pujanza inicial se desvanece rápidamente a partir de 1838, cuando el estado deja de financiar a la Universidad de Buenos Aires. Debemos esperar hasta la batalla de Caseros en 1852, para que en el mismo mes de consumada la victoria se reponga el presupuesto universitario. Pocos años después se llama a concurso para cubrir la enseñanza de la Química y la Física. El primer concurso es ganado por Miguel Puiggari, doctor en ciencias de la Universidad de Barcelona quien tenía una farmacia en Buenos Aires, y que por más de 30 años enseñó Química, llegó a ser decano de la Facultad de Ciencias, y formó a varias generaciones que permitieron el desarrollo de esta disciplina y la implementación del doctorado en Química. El concurso de Física

fue ganado por el coronel Camilo Duteil, doctor en Física de gran prestigio y exprofesor del Institute de France, que enseñó esta disciplina hasta su fallecimiento. Cuando se vuelve a recrear el Departamento de Ciencias Exactas por el flamante rector Juan María Gutiérrez, una de sus primeras preocupaciones fue traer al país a notables académicos ya formados de las mejores universidades de Italia para fortalecer la enseñanza de las Matemáticas, la Física teórica y aplicada, y las Ciencias Naturales. Sin embargo, no conforme con eso escribió el primer Reglamento de Concursos para garantizar no solo la periodicidad de las cátedras, sino que se pudieran seleccionar a los mejores para enseñar. La aplicación sostenida de estos principios rápidamente dio sus frutos. Sus primeros egresados fueron los que proyectaron las primeras cloacas de Buenos Aires para combatir las secuelas de la fiebre amarilla, el diseño de los puertos de Buenos Aires y de Bahía Blanca, los sistemas de abastecimiento de agua potable, la iluminación de la ciudad, entre muchas otras cosas. Esos profesores a través de sus estudios y sus enseñanzas contribuyeron a mejorar la calidad de vida de los habitantes de Buenos Aires.

Pocos años después en 1906 se incorporan profesores argentinos, como por ejemplo Enrique Hermitte, formado en una de las mejores escuelas europeas, quien no solo potenció la formación de los primeros doctores en Ciencias Naturales, sino que permitió alumbrar petróleo en por primera vez en el país en las cuencas de Comodoro Rivadavia y Neuquén. Esa generación de profesores complementada a través de concursos, se consolida con destacados profesores europeos que en las primeras décadas del siglo pasado formaron a los maestros de aquellos maestros de la llamada “época de oro” de nuestra facultad.

No hay duda que a través de los concursos se ha conseguido a lo largo de varias generaciones que los mejores enseñen en nuestra facultad. Cuando en diferentes oportunidades se ha interrumpido este proceso, como en “La Noche de los Bastones Largos”, la oscuridad intelectual y la mediocridad se adueñaron de la facultad. Solo se pudo salir de esta situación con la llegada de la democracia, mediante el llamado de nuevos concursos lo más abiertos posibles, los primeros con fuerte participación de jurados externos. En pocos años de la aplicación de estos instrumentos, la institución volvió a resurgir y a tener nuevamente los niveles de excelencia que permitieran generar el conocimiento necesario para volcarlo a la sociedad y solucionar sus problemas.

Una vez más la historia de nuestras instituciones nos muestra la validez de la Reforma Universitaria. Sin embargo, no debemos confundir las herramientas con los objetivos, dado que desde siempre el lograr que los mejores enseñen, ha sido una prioridad en el reformismo universitario. Tampoco podemos dejar de lado la autonomía universitaria, que en tiempos como los presentes puede seriamente comprometerse con los ajustes al presupuesto universitario.

Como palabras finales, me gustaría reafirmar que la significación para el Siglo XXI de la Reforma Universitaria es poder garantizar una universidad de excelencia, gratuita y sin exclusiones, abierta para todos, que permita generar conocimiento de calidad que se vuelque a la sociedad que la sustenta y que mejore la calidad de vida de todos.

Aportes para el debate: La Reforma Universitaria: resignificaciones y balances desde la perspectiva de la Universidad de Buenos Aires

Gabriel Montero - Docente de la Facultad de Medicina, UBA¹

El objetivo de mi presentación es dar a entender cuál es para mí el fundamento político de la validez de los principios reformistas, desde su origen hasta la fecha.

Hay una discusión en el campo de la salud pública acerca del impacto de las condiciones desfavorables, una discusión saldada con la delimitación de los Determinantes Sociales de Salud.^{2, 3} Obviamente la Epidemiología da cuenta de ello, pero también la clínica y los sistemas de salud lo hacen. Lo que quiero decir es que toda sociedad con un alto impacto en niveles de pobreza y exclusión va a ser necesariamente una sociedad con mayor nivel de enfermedades. Hoy en día no se trata de una epidemia de enfermedades infecciosas, sino de enfermedades no transmisibles (ENT). Pero no es la pobreza fundamentalmente la que genera esas condiciones, sino que lo es todavía más la desigualdad, la inequidad, la diferencia, digo yo en términos coloquiales, entre el 20% que más gana y el 20% que menos gana.

A mi criterio, la Reforma Universitaria fue obviamente un cambio cultural en este sentido. Los expositores que me antecedieron me eximen de tener que incorporar conceptos al respecto. Sí en cambio quiero repasar con ustedes los principios reformistas, muy globalmente, porque estoy convencido que todos ustedes los conocen; a mí me toca simplemente mencionarlos: obviamente, la *Autonomía*, sobre la que voy a detenerme, el *Cogobierno*, el *Concurso y la periodicidad*, la eliminación a las cátedras vitalicias, la *Libertad de Cátedra*, la posibilidad de habilitar *Cátedras Paralelas*. Yo sé que ustedes saben esto pero no es malo recordarlo, refrescarlo. Estas fueron exigencias muy fuertes para una universidad dogmática y clerical. La *Extensión Universitaria*, concepto al que pretendo referirme, la *Gratuidad*⁴ y el *Acceso* masivo.

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el panelista en el marco de las Jornadas.

2. DEVER, Alan; Un modelo epidemiológico para el análisis de las políticas de salud, Georgia, 1975.

3. DAHLGREN, G. and WHITEHEAD, M. (1991). Políticas y estrategias para promover equidad social en salud. Stockholm: Institute for Futures Studies (para OMS).

4. Propuesta de Gabriel DEL MAZO y Dante ARDIGÓ en el 1er Congreso Nacional de la FUA, Córdoba 1918, a semejanza de la Reforma de Uruguay: no prosperó formalmente aunque fue tomada como bandera reformista.

Creo que la Argentina vive un tiempo de síntesis recién en 1949 bajo el gobierno de la primera presidencia de Perón con la gratuidad de la enseñanza universitaria.

La *vocación latinoamericana*, que se expresó absolutamente desde sus inicios y que corrió como un reguero de pólvora por toda Latinoamérica, y lo que significó el rol de la *investigación* y la *docencia*, bien señalado recientemente, la Extensión Universitaria y la inserción de la universidad en su rol transformador.

Hago simplemente tres o cuatro menciones, porque habiendo un doctor en Historia no me corresponde a mí hacerlas, pero la inserción de la Universidad en la sociedad es la génesis de su nacimiento. La primera universidad de Occidente,⁵ la Universidad de Bolonia surgió en su momento en que se necesitaba dotar de algún ordenamiento jurídico al creciente comercio entre las regiones que hasta entonces tenían solo normas locales: con la aparición del *Digesto* o *Codex Secundus* en Pisa y la presencia de Imerio, un erudito en lengua antigua romana en la zona de Bolonia. La necesidad de la sociedad de ordenar el comercio determinó que comenzara la traducción del derecho romano con la *Escuela de Glosadores* y de allí en más Bolonia se transformó en una universidad única en el mundo. Podemos ver lo mismo en otras universidades a lo largo de la historia. La relación entre la revolución industrial y el concepto de termodinámica trabajado en la Universidad de Glasgow, el impacto de la Universidad en la guerra entre Rusia y Japón,⁶ cuando todo el mundo pensaba que el imperio de Rusia, el viejo oso Ruso, iba a derrotar fácilmente a Japón.... Pero Japón, que había sido derrotado por Estados Unidos en 1853 y obligado a abrir se mercado, mediante el consiguiente Tratado de Paz y Amistad, había enviado misiones⁷ a observar la sociedad norteamericana advirtiendo que existía en ella una institución diferente dedicada al estudio e investigación científica... Los japoneses fundaron una universidad en Japón y en 25 años había armado toda una ingeniería náutica que le permitió humillar a Rusia en el mar.

Entre las tragedias de la humanidad del siglo XX la Universidad de California fue convocada por el Presidente Roosevelt a liderar el Proyecto Manhattan para obtener la fusión nuclear antes que la Alemania nazi lo lograra y permitir a los Aliados ganar la 2da Guerra Mundial.

La Universidad nace pues con la vocación de insertarse en las sociedades y de promover el marco de desarrollo social, aunque es cierto que la investigación en este sentido no desarrolla por sí misma una ética, como se ve en lo que fue

5. Los chinos habían tenido un sistema similar pero no otorgaba títulos y en Marruecos la Madrasa Qarawiyyin era célebre por su sistema de formación superior, recibiendo estudiantes del resto del mundo.

6. Guerra Ruso Japonesa 1904 que terminó con la derrota de la flota rusa en Porth Arthur.

7. Misión Iwakura. Misión de diplomáticos y estudiantes japoneses que apartir de 1871 recorren EE.UU. y países de Europa advirtiendo la necesidad de modernización de la educación para el progreso de Japón.

la carrera de armamentismo nuclear; también puede generar para la sociedad grandes dramas.

En el caso de Argentina, en lo que es fundamentalmente la inserción y la masividad de la enseñanza, creció desde una universidad muy pequeña a estar cerca del 4% de la población en la universidad, como se mencionó. Si tomamos el período 1995-2013, vemos que se duplicó la matrícula universitaria llegando al 1.900.000 que se mencionaba recientemente, pero el ritmo de crecimiento de esa masividad de la enseñanza se ralentizó para la segunda década, entre 2003 y 2013. En ese período se ve un fuerte impacto de la universidad privada, creciendo cinco veces más que antes en matrícula y graduaciones, una vez y media más que lo que es el esfuerzo de la universidad pública. No lo señalo porque me parezca que la participación de las universidades privadas sea un problema; lo señalo porque, como ya se dijo, debido a los déficits y las angosturas presupuestarias, es posible que se le esté restando impulso a esa herramienta poderosísima que tiene la sociedad para darse investigación y proyectos de interés social.

En cuanto al concepto de Autonomía Universitaria, ustedes saben que muchas veces se trata de desprestigiarlo planteando la autonomía como si fuera una isla: una universidad solo para académicos, desentendida de los problemas sociales. Sin embargo, todo lo que ha logrado la universidad a lo largo de la historia, con tres o cuatro hitos que me atreví a marcarles, lo logró siendo una universidad autónoma. Esa autonomía universitaria, que se pone en tela de juicio so pretexto de que el Estado sabe cuáles son las necesidades de la población, no es algo menor, así pueda la angostura presupuestaria estrangularla o no. Porque aunque es cierto que es el Parlamento el que vota el presupuesto, también es cierto que la ejecución presupuestaria la realiza el Poder Ejecutivo, que podría estrangular a los otros poderes vía el desfinanciamiento. Pero de todas maneras el ordenamiento jurídico argentino, la concepción del poder separado en tres, Poder Judicial, Legislativo y Ejecutivo, significa una constitucionalidad de alto grado. Tampoco es un tema menor el hecho de que el concepto de Autonomía Universitaria esté incorporado en la Constitución.

Me voy a referir al caso de la Universidad de Buenos Aires. Me voy a detener para ello en el último indicador que adquirió notoriedad pública, el Ranking QS,⁸ donde la Universidad de Buenos Aires aparece N°75 globalmente rankeada. Quiero aclarar que yo no creo en estos índices, porque me parece que es muy difícil medir la complejidad de las relaciones sociales, las necesidades de cada población, de cada una de las disciplinas, etc. Pero no tengo duda de que son tomados como cierta referencia dentro y fuera del país.

8. Uno de los Rankings elaborados por académicos que meritúa las calidades académicas de las universidades.

Fíjense que en el caso de la Universidad de Buenos Aires se marcaron dos cosas. Por un lado, la investigación pasó de una alta producción en 2016 a una muy alta producción en 2017, lo que hizo que rankeara más alto. Se ve el crecimiento del posicionamiento de la Universidad de Buenos Aires, y dos cosas mencionadas por mis antecesores aquí presentes: el alto prestigio académico, valorado por este índice, y el alto prestigio de su investigación o masividad, o mejor dicho, el hecho de que sea deseada por estudiantes extranjeros, a los que la universidad recibe.

Si no creo en este índice, ¿por qué lo puse? Simplemente para recordar estos aspectos y decir lo siguiente: en ese ranking, las diez universidades rankeadas en los primeros lugares del mundo, más allá del sesgo anglosajón y hacia la investigación pura que podrán observar, son todas universidades autónomas. Es decir, pareciera que la autonomía en sí misma es un valor para lo que es la universidad.

La Asociación Europea de Universidades⁹ es una organización no gubernamental que monitorea el status de Autonomía de las universidades de los diferentes países de Europa, atento a la importancia que asigna a la autonomía institucional como prerrequisito para mejorar los sistemas de educación superior. Analiza las universidades europeas según cuatro dimensiones: la *Organizacional* (cómo es el Consejo Directivo, la Gobernanza, la capacidad de remover o de elegir al rector), la *Financiera* (cómo se consiguen los recursos del Estado y extra estatales), la *Académica* (decisión sobre número de estudiantes y campos de conocimiento) y la *de Staff* (selección y designación de profesores, promoción y remoción del personal docente y no docente). En ese informe puede verse que entre 2011 y 2017 los niveles de autonomía están aumentando en varios países mientras en el resto está estable. Esto es, aun siendo que Europa no viene de una tradición universitaria de reformismo y autonomía como la que inició Latinoamérica a partir de la Reforma Universitaria de 1918, se monitorea y valora su avance a través de diferentes sistemas de gobierno de diferentes países.

Esto en Latinoamérica está más que entendido; las constituciones de muchos países de América Latina garantizan el rango autonómico de la Universidad.¹⁰

Como ya dijimos, la universidad, por ser autonómica, no es una isla. Pero para que no lo sea es importante el compromiso académico, y no lo digo solo por los docentes. Les voy a mostrar una gráfica que me parece muy clara. La *performance* académica es llamativamente baja en muchas de las universidades sembradas en los últimos tiempos. Eso significa que más del 40% de los alumnos del total de las universidades no tiene más de una materia aprobada por año, y en las universidades que podríamos decir que son los verdaderos *outliers* de una distribución gaussiana, llega a haber hasta un 70% de estudiantes sin aprobar más de una materia en un año. Lo que quiero marcar es el correlato

9. European University Association. 1University Autonomy in Europe III. The Scorecard 2017.

10. Uruguay, Chile, México, Venezuela, Dominicana, Perú, Nicaragua, Honduras, Costa Rica, Guatemala, Bolivia, Brasil, etc.

de esta situación. Esto determina un altísimo costo que resulta poco aceptable para algunas universidades. Para el 2011 estaba en 400.000 dólares para la Universidad Patagonia Austral y en 226.000 dólares para la Universidad de San Juan. Lo que quiero decir es que una sociedad tiene que asignar sus recursos sin restricciones, sin ningún lugar a dudas, pero esos recursos tienen que tener en cuenta la siguiente situación. En términos generales, todos los estudios que han tratado de investigar cuál es el impacto redistributivo del subsidio público o el presupuesto de rentas generales para la educación, muestran con absoluta claridad que la inversión pública en educación es altamente redistributiva en los niveles pre-primario y primario, es homogénea y pareja en el nivel secundario, y es un poco regresiva en la universidad, desde el punto de vista del origen los fondos y de los niveles socioculturales que la pueden aprovechar. Esto, lejos de plantear una restricción al ingreso, plantea la necesidad de una alta exigencia académica y una alta exigencia para los estudiantes que permanecen en la universidad. Esto quería marcar como una de las cosas más importantes para tener en cuenta en futuros manifiestos reformistas.

Aportes para el debate: La Reforma Universitaria: resignificaciones y balances desde la perspectiva de la Universidad de Buenos Aires

Federico Schuster - Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Sociales y Consejero Superior, UBA¹

Para iniciar mi exposición, voy a realizar la siguiente pregunta: ¿qué es en principio una universidad? Por supuesto la primera respuesta obvia es que una universidad es una institución educativa. Una universidad es una política pública en sí misma, y me refiero a que crear universidades implica una política pública, es decir, una idea respecto de cómo construir una sociedad y un país; al mismo tiempo. No crearlas también es una política pública, por omisión, porque también define una idea específica de sociedad y de país. Uno diría que esto sólo se aplica a las universidades estatales, porque el Estado no crea las universidades privadas; sin embargo es quien debe autorizarlas, y por lo tanto también la idea de autorizar o no universidades privadas es en sí misma una política pública. Supongamos que en un extremo de liberalización del mercado se estableciera que el Estado no va a controlar la creación de universidades, y que cada quién puede controlar su universidad; eso también es en sí mismo la definición de una política pública.

Estamos realizando este encuentro recordando y celebrando la memoria de la Reforma del '18 y también pensando en lo que va a ser la Conferencia Regional de Educación Superior el año próximo. La CRES del 2008, la última realizada, agregó a las ideas reformistas la idea de que la universidad es un bien público, social, un derecho humano universal y un deber del Estado. Esta idea es bastante reciente; la universidad no estuvo necesariamente ligada a lo largo de la historia a este concepto. Lo que indica, entre otras cosas, que el sentido histórico de la universidad a lo largo del tiempo, desde sus orígenes medievales hasta hoy, ha sido diverso. La universidad como institución y como concepto se ha ido transformando a lo largo del tiempo, en relación con los procesos históricos, culturales, políticos, y obviamente también en relación con las condiciones económicas de cada momento. Nosotros sabemos que en la Argentina la universidad ha estado ligada a proyectos, por ejemplo a la idea de modernización, de desarrollo, de democratización. Y hoy por supuesto aparece esta idea del derecho universal. Además de ser institución, la universidad es también un proyecto intelectual.

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el panelista en el marco de las Jornadas.

Desde los sectores más técnicos, o tecnocráticos (si uno lo quiere decir emitiendo cierto juicio de valor), se dice que las universidades hoy tienen que definir su proyecto estratégico. Yo prefiero decir que tienen que definir su proyecto intelectual, porque la universidad se constituye como un proyecto intelectual.

¿Qué idea de universidad vamos a definir y vamos a fundar? Esto es importante porque en la historia nos encontramos con una gran diversidad de universidades, fuertemente marcadas por su nacimiento. El nacimiento tiene una enorme importancia en la constitución de cualquier institución educativa, porque define, usando metáforas de la física, marcos inerciales que ordenan los sistemas de rutinas a partir de los cuales se constituyen las prácticas de los miembros de la institución. Por supuesto que los miembros de la institución tienen capacidades transformadoras dentro del sistema, pero en principio el enmarcamiento tiene una capacidad ordenadora con pervivencia en el tiempo. Si uno define una universidad orientada a la formación de profesionales, eso ordena un sistema de prácticas en la elección de profesores, en la constitución de los planes de estudios y en el ordenamiento institucional. Si uno define que la prioridad es la investigación, eso implica otro tipo de ordenamiento. Si se establece una universidad por cátedras, se determina un lineamiento, si se la establece por departamentos o institutos, se determina otro.

Por supuesto que se trata de una decisión y una definición conceptual que cada universidad ha de realizar, y una vez realizadas en su constitución, no es sencillo transformarlas en el tiempo. Las grandes transformaciones, cuando una universidad se redefine con fuerza, se dan en tiempos de crisis. Los tiempos de crisis son aquellos en los que se produce una desestructuración de los marcos ordenadores, ampliando las posibilidades de transformación. Por eso uno de los grandes desafíos en las instituciones educativas es cómo producir cambios sin necesidad de llegar a tiempos de crisis. Porque supongo que ninguno de nosotros quiere tener que llegar a tiempos de crisis para poder producir cambios. Este es uno de los desafíos que quería marcar hoy, con el que voy a terminar mi presentación: cómo abordar una posición reformista del presente, desde el anclaje en la tradición del movimiento reformista de 1918 y su camino hasta el presente, asumiendo la exigencia de un proceso de reflexividad continua al interior de la universidad y asumiendo la potencialidad de los cambios que se requieren sin necesidad de esperar a que se produzca una crisis.

Uno puede ver en las universidades creadas en Argentina que cada una tiene su característica de origen. La Reforma, por supuesto, se explica mucho más claramente en Córdoba, una universidad de origen clerical, previo a la independencia de la Argentina, y que tenía todavía una fuerte tradición en ese sentido, incluso hasta 1918. Es diferente en el caso de dos universidades de creación posterior a la Independencia, como son la Universidad de Buenos Aires y la de La Plata. La Universidad Nacional de La Plata, creada a finales del siglo XIX, se funda con

una idea fuertemente basada en la universidad alemana y muy orientada hacia la idea de la producción científica. Todavía hoy las huellas del nacimiento generan marcos ordenadores, y también generan mitos constitutivos y fundacionales. En la Universidad Nacional de La Plata, Joaquín V. González, más allá de la importancia real de su figura, es una especie de mito ordenador de la universidad, reconocido por todos los sectores políticos. De un punto al otro del horizonte ideológico es muy común escuchar decir en las intervenciones de los consejeros superiores “porque Joaquín V. González hubiera hecho tal cosa, o hubiera hecho tal otra”. Estas cuestiones son muy importantes porque dan un horizonte de identidad, que al mismo tiempo requiere por supuesto una reflexividad crítica permanente. La Universidad de Buenos Aires es una universidad que surge ya en una situación de conflictividad, una tensión con tres aristas, según como se lo quiera analizar, que demora la creación de la universidad. En primer lugar, los sectores de la Iglesia, en conflicto por ver quién se iba a hacer cargo efectivamente de la enseñanza, quiénes iban a ser los docentes, si alguna de las órdenes religiosas iba a tener prioridad. En segundo lugar, la burguesía porteña orientada al comercio, con interés en que sus hijos pudieran convertirse en profesionales en su ciudad. Y en tercer lugar estaba la cuestión científica. Con respecto a la cuestión científica, nos encontramos con una curiosidad, porque es el presbítero Sáenz, primer Rector, quien siendo religioso simultáneamente tenía un fuerte interés en la ciencia. La tensión profesión-ciencia que esto generó y que yo creo que nuestra universidad todavía transita, aparece desde el primer momento y va a tener fuerte importancia especialmente cuando aparezcan las grandes figuras de la Facultad de Ciencias Exactas, profesores que vienen del exterior y que le dan una impronta científica importante a la Facultad.

No voy a referirme aquí a los elementos de la Reforma. Solamente voy a señalar, retomando lo que mencionaba Pablo Buchbinder, que el reformismo no es un movimiento único, como ningún gran movimiento histórico lo es, porque va sufriendo transformaciones en el propio diálogo con la realidad a lo largo del tiempo, aunque existen algunas cuestiones que se pueden remarcar. Por ejemplo, la tensión que a lo largo del siglo se da entre el reformismo y el peronismo, tensión que pareciera que el tiempo presente está en condiciones de superar. Es decir, el reformismo hoy o la herencia de la Reforma del 18 pareciera ser un elemento unificador, con las salvedades que hagan al caso. Porque, si bien no puede decirse que la Reforma del 18 constituya un modelo universitario completo, al modo del alemán o el napoleónico, sí me parece que brinda la base de lo que es un protomodelo universitario latinoamericano. Existe un protomodelo universitario latinoamericano, y las bases de ese protomodelo están en la Reforma del 18. Eso es sumamente importante en el contexto de un proceso de internacionalización vinculado a la globalización capitalista. Hay áreas donde no tenemos modelos propios, pero en la universidad tenemos por lo menos las

bases de un modelo propio, y me parece que tenemos que poder desarrollarlo, analizarlo y ampliarlo. Eso me parece que trasciende las posibles distinciones históricas. Si bien la gratuidad y el ingreso universal no están en los principios finalmente realizados de la Reforma, sí estuvieron en sus discusiones, y hoy son reconocidos por todos, por los reformistas y por quienes por lo menos hasta hace un tiempo no se consideraban como tales.

¿Qué significa ser reformista hoy en la Universidad de Buenos Aires? Lo primero que voy a decir es que ser reformista es ser reformista. Dirán que es una tautología. Pero lo que quiero decir es que ser reformista no es añorar un tiempo pasado o sencillamente celebrar una vez al año la Reforma de 1918, sino que es asumir el desafío de una reflexividad crítica permanente sobre la institución que se habita, ponerla en cuestión intelectualmente, por supuesto no con una mirada destructiva, sino con la idea de que una universidad ha de ser una institución dinámica, en permanente revisión, como lo es la propia tarea del conocimiento hoy en día. En ese sentido el reformismo no habrá de ser conservador ni conformista. Por supuesto que también es importante recordar y revisar la Reforma del '18, saber que la Universidad de Buenos Aires de hoy no tiene absolutamente nada que ver con la Universidad de Córdoba de 1918, por elementos que creo que ya mencioné y algunos otros más que podría agregar. Pero, ¿dónde nos paramos?, ¿cómo ser reformistas si quizás todos los principios de la Reforma ya están realizados en la Universidad de Buenos Aires?, ¿ser reformista es una mera cuestión de recordar un origen intelectual o una actitud del presente?

Aquí se mencionó muy bien y yo lo reitero, por supuesto que me parece bien celebrar los principios de la autonomía, el cogobierno, el compromiso social vinculado a la extensión, la idea de democracia y la participación política (no necesariamente en el sentido de política partidaria sino en el sentido de un compromiso de los individuos y de la institución respecto a los grandes temas). Es notable cómo el Manifiesto del '18 logra articular las cuestiones internas específicas del momento universitario con los grandes debates de aquel momento, no sólo de Argentina sino de América. Es llamativo ese americanismo, la idea de la vocación por la ciencia y la idea de los concursos periódicos, que yo voy a reivindicar, aunque creo que ahí tenemos una tensión sobre la que no podemos hacernos los distraídos, entre los derechos gremiales de los docentes, su estabilidad laboral, y un derecho que yo considero público, el derecho de la sociedad a la mejor universidad y los mejores docentes que pueda tener. Es una tensión real que debemos afrontar más allá de los diferentes posicionamientos, porque no afrontarla va a traer más conflictos que soluciones. Una universidad con creatividad e imaginación, como proponían los reformistas, es en definitiva una base importante. También lo es la defensa de lo que se llamó aquí el reformismo aumentado: la gratuidad, el ingreso universal y la idea contemporánea de la universidad como derecho universal y bien público.

Los desafíos del contexto nacional y mundial de la universidad han sido muy bien marcados en estas Jornadas: la internacionalización de la educación, la masificación de la enseñanza, la tendencia mundial de la universidad hacia la mercantilización. La universidad cada vez más aparece como una expendedora de diplomas necesaria para la inserción de las personas en el mercado de trabajo. Eso hace que cuando uno se pregunta hoy qué es la universidad, buscando el elemento mínimo común a cualquier universidad del mundo, la respuesta sea que la universidad es una institución acreditadora de nivel superior. Uno diría sin embargo que muchas universidades tienen ciencia, producen conocimiento, hacen extensión; no obstante, estos no son elementos comunes a todas las universidades del mundo. Esto es algo que obviamente nosotros tenemos que plantearnos. Las universidades en este sentido tienen sus tradiciones, que vienen de sus orígenes pero que toman fuerza con el estatuto del '58, un momento refundacional con un fuerte papel del reformismo. Estas tradiciones determinan la relación de la universidad con las demandas sociales y la territorialización; esta última quizás no la tratamos tanto, porque de alguna manera estamos siendo territorializados sin darnos cuenta, no porque neguemos que la Universidad de Buenos Aires sea la universidad de una ciudad, sino porque más allá de la existencia de universidades en todas las provincias, la UBA no deja de ser una universidad nacional, por su tradición y trayectoria. La Universidad de Buenos Aires tiene alcance nacional, hacemos tareas que no se agotan en la Ciudad de Buenos Aires. Pero al mismo tiempo hay cosas que nos van restringiendo y de alguna manera localizando o focalizando mucho más en nuestro territorio. Ya se mencionó en este sentido el problema del financiamiento, que creo que es un tema de contexto fundamental que no se termina de resolver, pero no se termina de resolver para ninguna universidad del mundo. Las universidades en el mundo hoy tienen serios problemas de financiamiento, y por eso salen a buscar recursos desesperadamente. Y cuando esto sucede, el riesgo es cuál es el límite entre lo genuino y una mercantilización que pone en riesgo el sentido mismo de la universidad.

Desde un reformismo del presente, nosotros tenemos que mirar cuál es la situación de nuestra universidad hoy. En ese sentido, marco algunas tensiones que me parece que debemos asumir. Una es la de ciencia y profesión, que para mí no es una tensión necesaria. Yo creo que podríamos tener una universidad donde convivan ciencia y profesión de manera amigable, porque no son términos antinómicos. Pero en la práctica suelen aparecer como antinómicos. Hay un conflicto material, si ustedes quieren, aunque no necesariamente intelectual, entre ambas dimensiones. En la medida en que es un conflicto real y material, es necesario abordarlo y discutirlo. También hay problemas de democracia y ciudadanía que tenemos que asumir. Hay una cantidad de miembros de la universidad que en muchas Facultades no están incluidos en la posibilidad de

acceder a las tomas de decisiones, y también hay un desbalance entre algunos sectores. Y tenemos un problema que trasciende la democracia y la ciudadanía, pero que la incluye, que es la cuestión de la docencia. La distribución de categorías docentes no se ajusta exactamente a las prácticas docentes reales de hoy. A fines de los '50 y principios de los '60, el lugar del auxiliar de docencia era un lugar de formación, con el profesor titular llevando la máxima carga. Hoy en muchos casos no es exactamente así y el auxiliar de docencia tiene una carga muy superior a la que tenía en aquel momento. Este tema para mí es un tema muy relevante y hay que repensarlo de alguna manera. Mencioné también antes el tema de la tensión concursos-carrera docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje. La cuestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje debería comprometernos a todos, y no sólo a la secretaría específica, porque es un tema central para todos los universitarios. Es importante ver también cómo se da la integración enseñanza-investigación-extensión, a la que agregó la transferencia, tomando la distinción que hace Alicia Camilloni entre extensión y transferencia. El problema es cómo se integran, porque en general corren por carriles separados. Creo que debemos recuperar esa vocación integradora que estaba en el espíritu reformista. El CBC, no cabe duda, es un problema, en el sentido de que es una instancia sobre la cual no tenemos un consenso claro entre los miembros de la comunidad acerca de su sentido último; además los miembros del CBC no tienen ciudadanía. Es un tema que me parece central para una discusión futura sobre la universidad. Lo mismo el debate sobre la estructura institucional.

¿Qué hacemos entonces? En primer lugar, el gran problema de las instituciones educativas: en un escenario complejo para ser reformistas hoy, tenemos que aceptar una reflexividad crítica sobre nuestra institución que nos lleve a definir cambios necesarios, pero pensando a su vez cómo hacemos para llevarlos adelante sin esperar ni producir una crisis. Estas jornadas, lo que se ha venido haciendo en el marco del Programa “La Universidad de Buenos Aires para el Siglo XXI”, son insumos sumamente importantes. Necesitamos que el conjunto de la universidad se comprometa con estos desafíos, y que estos insumos que salen de aquí, estos debates que podemos dar aquí entre nosotros se multipliquen, lleguen a las aulas, trasciendan estos espacios. Es muy difícil, pero al menos estamos aquí, los esfuerzos en ese sentido se están haciendo. Necesitamos construir un consenso participativo e integral que abarque a la mayor cantidad de actores posible, respecto a cómo va a ser la Universidad de Buenos Aires del segundo centenario, del 2021 al 2121. Para ver qué universidad vamos a tener, debemos abordar las condiciones generales y propias que hacen a la dimensión universitaria. Me parece que se ha generado una distancia entre los organismos de conducción y la vida cotidiana, por la complejidad y el tamaño de nuestra institución. El aula y el laboratorio transitan muy lejos del Consejo Superior, y me parece que eso es muy peligroso, porque más allá de la voluntad de quienes

ocupen su lugar, puede llevar a una potencial burocratización. Comprendo que las tareas son exigentes y que llevan mucho tiempo, y quizás es más difícil que haya una mayor cercanía como en instituciones más chicas, pero me parece que es un tema riesgoso que hay que abordar decididamente. Tenemos que tener una universidad comprometida con las grandes cuestiones nacionales y latinoamericanas, que no es otra cosa que lo que dicen los principios de la Reforma y nuestro propio Estatuto, y una universidad integrada en un proceso de internacionalización, para mi gusto centralmente latinoamericano aunque también habrá de ser mundial, pero orientada a una integración solidaria, cooperativa y favorecedora del carácter público del conocimiento.

En definitiva, y recuperando una frase del Manifiesto, que nos dice no ya qué hay que hacer sino a qué le tenemos que temer, y decían los reformistas de aquel momento: “Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y lo que es peor aún, el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un rapto fugaz abre sus puertas a los altos espíritus, es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que dentro de semejante régimen las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico sino el aliento de la periodicidad revolucionaria”. Nosotros tenemos una universidad hoy de la que nos enorgullecemos, una universidad cuyos principios enaltecemos, y en la medida en que seamos capaces de seguir transformándola hacia adelante con el mejor espíritu reformista, nunca tendremos que escribir páginas como esta.

Aportes para el debate: La Reforma Universitaria: resignificaciones y balances desde la perspectiva de la Universidad de Buenos Aires

Gonzalo Alvarez - Profesor Adjunto de la Facultad de Derecho, UBA¹

La Conferencia Regional de Educación Superior se llevará a cabo en el mes de junio de 2018 en la ciudad de Córdoba, oportunidad en la cual también podrá conmemorarse el centenario de la Reforma Universitaria. Es un enorme desafío para la Argentina ser país sede y coorganizador de esta importante Conferencia, que se realiza cada diez años. Cabe señalar que el producto de la Conferencia es una Declaración, es decir, que no produce derecho positivo, internacional, y no surge de allí un tratado o una convención. Aunque su valor jurídico es, podría decirse, de menor jerarquía que un tratado, sin duda la Declaración tiene un valor, y lo ha tenido en las conferencias regionales anteriores, así como lo ha tenido también en las Conferencias Mundiales de París. La Declaración tiene un enorme peso que moldea los sistemas nacionales de educación superior a lo largo y a lo ancho del planeta, y de allí la importancia de prepararse para participar en la CRES.

Considero que el desafío será doble. En el año 2008, cuando participé de la CRES en Cartagena de Indias, tuve la fortuna de ver cómo América Latina conformó un equipo de primer nivel, que tuvo un excelente desempeño y promovió los valores de la educación pública como bien social y como derecho humano fundamental en la Conferencia de París del año siguiente. Ver ese equipo con personalidades como Ana Lucía Gazzola, Marco Antonio Dias y Hugo Juri (el actual rector de la Universidad Nacional de Córdoba), fue una experiencia personal de enorme aprendizaje. Conservo especialmente el recuerdo de haber compartido la delegación y de haber podido trabajar de cerca con una de las personas más valiosas que ha producido la Universidad de Buenos Aires: la profesora Edith Litwin, que también formó parte del equipo. El desafío es doble, entonces, porque quienes representen a nuestro país en Córdoba el año que viene tendrán que estar a la altura de estas grandes personalidades, que han hecho una contribución notable a la educación superior latinoamericana y mundial.

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el panelista en el marco de las Jornadas.

Retomando la discusión acerca de la idea de universidad, cuando hablamos de universidad hoy en el mundo nos referimos a una institución con ciertas características y ciertas funciones en la sociedad. Aunque la universidad como tal tenga más de mil años, este concepto que tenemos de universidad es relativamente reciente en términos históricos, ya que tiene poco más de dos siglos. Me refiero, concretamente, a lo que se entiende por universidad moderna, aquella universidad que no podemos concebir sin el funcionamiento conjunto de la docencia y la investigación yendo de la mano. Es decir, que cuando hacemos un estudio comparado de las instituciones que reciben la denominación de universidad, nos encontramos con diferentes modelos incluso a nivel nacional. Aquí se habló de la universidad en Brasil, en Chile, en Argentina, y podríamos seguir la lista a lo largo y a lo ancho del mundo, pero en realidad son todas instituciones con una misma denominación pero bastante distintas entre sí.

Ahora bien, para sintetizar el denominador común de estas instituciones, podríamos señalar algunas características. La concurrencia mencionada entre investigación y docencia es una de las centrales. El modelo reformista de universidad es una aportación autóctona, por decirlo de alguna manera, de Argentina y Latinoamérica a un modelo concreto de organización institucional de las universidades. Es decir, cuando hablamos de universidades en el contexto argentino en particular, hacemos referencia a un modelo histórico concreto que se enmarca en estas ideas de universidad moderna y docencia-investigación, pero con cierto sesgo y características propios de la tradición reformista. Por eso el concepto de reforma universitaria es para nosotros muy valioso, porque termina de configurar a las instituciones universitarias en la Argentina. Podríamos decir que también tuvo un fuerte impacto en otros sistemas nacionales de educación superior, pero cada uno de ellos adoptó matices propios a lo largo y a lo ancho de América Latina.

Al reflexionar en torno al concepto de la Reforma Universitaria, si bien valoro los aspectos históricos del movimiento reformista, los aspectos románticos de la gesta de 1918, me ubico entre aquellos que consideran que no son las cuestiones más relevantes de cara a una conferencia de estas características. Lo más valioso de la Reforma Universitaria de 1918, más que su evocación nostálgica, es todo su potencial como definidor de ese modelo de organización institucional de la universidad argentina, y sobre todo como un programa potente de gobierno, un programa que le da contenido a esa universidad. Creo que ha sido bastante bien definido en qué consiste ese modelo de organización institucional construido desde la Reforma Universitaria de 1918, y coincido plenamente con la idea de que es un movimiento de construcción histórica, cuyo proceso se inicia en 1918 pero que lleva décadas (ya casi un siglo), haciéndose cada vez más complejo y fortaleciéndose, configurando mayores atributos a lo largo del tiempo.

Desde mi punto de vista, la idea de universidad argentina pública, autónoma, gratuita y cogobernada constituye un modelo muy sólido de universidad, una institución muy particular en nuestra sociedad, por las responsabilidades que la sociedad deposita en ella. El estatuto de nuestra universidad, la Universidad de Buenos Aires, dice que la universidad promueve, preserva y difunde la cultura. Es una responsabilidad realmente importante que la sociedad ha depositado en la universidad, entendiendo estas tres acciones no sólo como la exigencia de transmitir el conocimiento que las distintas generaciones van depositando sucesivamente en las nuevas generaciones, sino también como la responsabilidad de no atesorar el conocimiento como una biblioteca en el monasterio de una colina, al estilo de Umberto Eco. La obligación no sólo de atesorarlo, preservarlo y transmitirlo intergeneracionalmente, sino de expandir las fronteras de esa herencia. Y en esa idea de promoción, preservación y difusión de la cultura está definida con claridad la orientación de la institución hacia un impacto social relevante. Si orientamos recursos y esfuerzos sociales tan significativos para crear y sostener universidades, es para que tengan un impacto social importante. El conocimiento no puede quedarse puertas o muros adentro, sino que la universidad debe formar profesionales, desarrollar ciencia y formar científicos para tener una acción social directa y un impacto social relevante. La universidad debe participar de los grandes debates nacionales contribuyendo a la solución de los grandes problemas que a la sociedad le toca resolver, para garantizar no sólo su supervivencia, sino también la inclusión social de todos sus miembros en las mejores condiciones de vida posibles, garantizando sus derechos humanos fundamentales.

La responsabilidad de la universidad es enorme, y para cumplirla el programa y el legado reformista son no sólo una vindicación histórica sino un actual y potente programa de gobierno. Dentro de este programa creo que es definitorio el concepto de público, al cual concibo desde dos perspectivas. En primer lugar, lo público asociado al pluralismo: la universidad como plaza pública, un espacio que garantiza las condiciones para que se produzca un debate democrático, donde las cosas que deben ser puestas en cuestión encuentran su lugar. No concibo una universidad pública que no sea pluralista. Es un bien en sí mismo y una herramienta a su vez para producir otros bienes. Por ejemplo en la docencia, creo que es un valor que debemos garantizar el hecho de que nuestros alumnos tengan la posibilidad de encontrarse, a lo largo de la carrera, con treinta docentes de muy diversa formación y perspectiva disciplinar e ideológica.

La autonomía y el cogobierno son potentes herramientas para poder llevar adelante las responsabilidades que la universidad tiene. La autonomía, como bien se ha dicho, no puede implicar bajo ningún punto de vista el aislamiento de la universidad, porque el mandato de la universidad es difundir el conocimiento, hacer algo relevante por la sociedad, cumplir en ella un rol relevante,

sobre todo en momentos de crisis. La autonomía debe ser interpretada, más bien, como perfecta pertinencia social. En cuanto al cogobierno, lo reivindico fuertemente, en parte porque me formé en ese modelo y soy hijo de esa tradición, pero también porque considero que es un elemento que fortalece el modelo de universidad pública plural, contenida en la idea de ciudadanía universitaria, una ciudadanía amplia, con pocos requisitos, pero cuyo requisito sustantivo es la ponderación del ejercicio de esa ciudadanía en función del mérito académico. Me parece que es central la idea de la universidad que pone en valor el concepto de mérito académico, del que ya se ha hablado. Esta institución pública debe cumplir sus funciones con la mayor calidad posible. Es intrínseco a este modelo el concepto de calidad, asociado al desarrollo de instrumentos que garanticen lo que podríamos definir como un adecuado ambiente de estímulo intelectual. La periodicidad de cátedra, los concursos docentes, la libertad de cátedra, son todas herramientas que tenemos y que debemos defender, no porque sean un dogma del legado reformista, sino porque son los diferentes mecanismos que garantizan este adecuado ambiente de estímulo intelectual. La universidad tiene que ser gratuita, sin dudas, pero la gratuidad, que a veces es interpretada como un fin en sí mismo, es una herramienta para ayudar a las personas a acceder a la universidad. A veces no alcanza con la gratuidad, y la universidad y el Estado en general deben garantizar el mayor acceso posible a la universidad, a través de la gratuidad y otras herramientas.

En conclusión, quiero señalar que el modelo reformista de universidad se fue construyendo y consolidando en un estado de permanente tensión, porque su definición ha dependido fuertemente de la legislación y de la concepción de los gobiernos respecto al rol y el sentido de la universidad. Así encontramos, a lo largo de la historia de nuestras universidades, momentos muy distintos en cómo se trataron, se consideraron, se respetaron y se pusieron en práctica estos principios reformistas en la legislación universitaria. Cuando se convocó la Convención Constituyente para discutir una reforma de la Constitución Nacional en el año 1994, afortunadamente la cuestión del modelo de organización institucional de las universidades argentinas fue materia de debate, a tal punto que incluso se incorporó un inciso, el Inciso 19 en el Artículo 75, sobre las competencias del Congreso Nacional. Se le puso un límite a la capacidad de legislación del Congreso en materia educación: el Congreso debe garantizar la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. Si uno lee las actas de la Asamblea Constituyente y lo que los constituyentes debatieron sobre el particular, nota que todos hacen referencia a ese legado reformista, a ese modelo de organización institucional de la universidad argentina delineado por los principios reformistas. Estos principios tuvieron recepción en la Constitución Nacional en 1994 y son el mandato que tienen hoy los legisladores y que tenemos todos nosotros, que estamos regidos por esa Constitución Nacional, de

llevarlos a la práctica con cada medida. Retomando lo que proponía más arriba, quiero decir que más allá de la evocación nostálgica de los sucesos reformistas del '18, creo que la Reforma Universitaria tiene una actualidad concreta, presente y potente en nuestros días, y por disposición de nuestra Constitución Nacional sin duda la va a tener en el futuro, al menos hasta que se reforme la Constitución, por muchas décadas más.

Comentarios finales

*Coordinador Horacio Salgado - Decano de la Facultad de Ingeniería,
UBA¹*

Desde la óptica del historiador Pablo Buchbinder en el año 1918 la población universitaria estudiantil ascendía a 8.000 estudiantes que sobre 8.000.000 de habitantes representaba tan solo el 0,1% de la población; mientras que en la actualidad la población universitaria estudiantil llega a los 2.000.000 de estudiantes representando más del 4% de la población. Marca esto un sesgo absolutamente elitista del año 1918, agregado a ello el arancelamiento con lo cual se concluye en que no existía el derecho a la educación superior.

Ser reformista fue variando a lo largo de la historia debido a los acontecimientos que sacudieron a nuestro país, tales como los ocurridos en los años 1918, 1930, 1955, 1966 y finalmente 1983. Si algo podemos destacar como disruptivo ha sido la participación estudiantil en el gobierno de la universidad.

El Profesor Víctor Ramos comentó que si bien la autonomía y el cogobierno son del año 1918 la Universidad pública, gratuita y abierta como generadora de conocimiento al servicio de la sociedad, fue en los años 1960.

Si comparamos el sistema universitario de nuestro país con el de Chile podríamos prever que Chile ha perdido la batalla por una reforma, en Brasil si bien poseen autonomía no está claro el motivo de ello.

Bolivia tomando como modelo la Universidad del Alto no aumenta el nivel de egresados desde hace años y Colombia considerando la Universidad de los Andes (privada) “envejeció” sin renovación de profesores y además se mercantilizó.

Su conclusión fue que no existe reforma sin profesores actualizados lo que está garantizado a través de los concursos y a la distancia hoy es necesario recordar al rector Gutiérrez como un verdadero ejemplo de reformismo que considero que el principio básico eran el de tener los mejores profesores en nuestra universidad.

El Dr. Gabriel Montero por su parte destacó la extensión universitaria como la inserción de la universidad en la sociedad y es para él la esencia de la universidad

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el Coordinador, las intervenciones del público y las respuestas de los panelistas en el marco de las Jornadas.

pues vincula a la sociedad, promueve transformaciones sociales y constituye un marco ético de innovaciones.

Si bien las 10 primeras universidades del mundo son autónomas debemos analizar nuestra performance académica, pues es muy mala si consideramos que más el 40% de los alumnos no aprueban más de una materia por año, lo que eleva el costo del graduado poniendo en riesgo el sistema.

El Lic. Federico Schuster considera que la Universidad es un bien público y social, que es un derecho humano y universal y un deber del Estado lo cual la transforma en un "Proyecto intelectual". Asumir desde un abordaje reformista es asumir la potencialidad de los cambios para no llegar a una crisis, para evitar caer en la crisis. En concreto deberemos trabajar para no esperar ni crear una crisis.

Si bien Joaquín V. González impulso un modelo de educación alemán existe un protomodelo Latinoamericano. Un modelo propio de universidad.

Una verdad de Perogrullo es decir que ser reformista se define como ser reformista, lo que implica un dinamismo del sistema universitario con desafíos tales como recursos que eviten caer en una mercantilización de la educación recurriendo a fondos de cualquier origen que nos puedan retrotraer a épocas superadas con la reforma de 1918.

En cambio, para el Dr. Gonzalo Alvarez el modelo actual es muy sólido basado en un Estatuto que promueve el cogobierno, la autonomía, una universidad pública, plural, diversificada y destaca los concursos como un camino para mantener la excelencia.

Quiero agradecerles especialmente su participación a los expositores, a Pablo Buchbinder, a Víctor Ramos, a Gabriel Montero, a Federico Schuster y a Gonzalo Alvarez. Los felicito, para mi gusto realmente ha sido un panel brillante. Quiero agradecer especialmente a la secretaria de Asuntos Académicos, a la profesora Nosiglia, al haberme confiado coordinar esta mesa bastante prestigiosa. Creo que quedan algunos minutos para que el público haga alguna consulta.

Público 1:

Quería preguntarles dos cosas, a quien quiera contestar. Punto uno: en términos de lo que decía el Dr. Alvarez, que las universidades tienen un mismo modelo de organización institucional pero que son diferentes, cosa en la que claramente coincidí, querría preguntar si ustedes no creen que cada universidad debería publicitar el objeto de su trabajo y a quién va dirigido, de modo tal que la sociedad pudiera elegir a qué universidad prefiere ir. En segundo lugar, respecto a lo que decía Federico Schuster sobre la tensión entre el cuerpo docente y los concursos, quería saber si alguno de ustedes ha pensado algún mecanismo que sustituya el régimen de concurso, para superar la tensión entre este régimen y la estabilidad docente en la carrera académica. Gracias.

Horacio Salgado:

¿Quieren agrupar las preguntas?

Público 2:

Mejor agrupar las preguntas. En primer lugar, el tema del cuestionamiento al concurso periódico también tiene otro aspecto en nuestro estatuto, no necesariamente en la ley, que es el límite de los sesenta y cinco años, puesto con el objeto de no taponar con los cargos a los jóvenes que vienen atrás. En los últimos veinte, treinta años, una experiencia universitaria larga de historia de vigencia de los principios reformistas en la UBA, se ha discutido continuamente esta idea de los límites del concurso periódico. Los sesenta y cinco años son un límite. La universidad ha hecho un modelo de resolución del conflicto entre la legislación laboral de los docentes y el límite de los sesenta y cinco años, una resolución que a mi gusto no termina satisfaciendo ni a los que quieren extender la edad ni a los que estamos de acuerdo con que el límite debería permanecer. ¿Cómo resolvemos desde el reformismo esta tensión? Me parece que esto es a lo que se refería Federico. No se trata de ver si debemos dar por terminado el proceso de acreditación mediante concurso. Además tiene otra característica el concurso, que es ser de oposición y antecedentes, no de baremos, como es en el caso del CONICET, donde si hiciste tantas horas tal cosa vale diez puntos, si hiciste tantas otras cosas, vale veinte puntos. Yo creo que el concurso no baremizado y periódico constituye un valor que tiene que ver con lo que decía Gonzalo, un valor que hace a la vigencia de las herramientas que constituyen una universidad gratuita, pública y de calidad al servicio del pueblo. Entonces, ojo, porque también está el tema del límite de los sesenta y cinco años. Hay muchas otras cosas que también deberíamos mirar en el estatuto, como por ejemplo cuál es la responsabilidad del docente auxiliar o cuáles son los límites respecto de lo que estamos certificando que alguien puede hacer cuando sale de una universidad con un título. Son preguntas que tienen que ver con lo que vos [panelista Federico Schuster] dijiste muy bien: ser reformista quiere decir que hay que ser reformista.

Horacio Salgado:

Sí, adelante.

Público 3:

Otra cosa en el mismo sentido; yo creo que la universidad tiene previsto en su estatuto y en el reglamento de concursos un mecanismo que hasta donde yo

sé nunca se aplicó, que es que cuando un profesor renueva y se considera que hay un postulante con antecedentes equivalentes o superiores, hay que renovar a la persona que renueva, si el jurado considera que se desempeñó satisfactoriamente, pero también debería ser designado aquel postulante con antecedentes equivalentes a superiores.

Público:

Yo conozco muy pocos casos, de hecho muy pocos casos. Pero creo que es un mecanismo que podría llegar a implementarse. La otra cosa que me preocupa un poquito más es que todos reconocemos que el sistema de concursos es quizás el mejor dentro de los mecanismos de selección del personal docente, pero vemos que tiene muchos problemas que no dependen ni de la legislación ni de los mecanismos, sino de la implementación práctica y de que esa implementación está delegada en un jurado que emite un dictamen, donde fundamenta por qué dicta determinado dictamen. No sé si hay algún proyecto de investigación al respecto, yo hablo desde mi experiencia en la Comisión de Concursos de Universidad y en el Consejo Superior. El caso es que si juntamos todas las fundamentaciones, nos sale un proyecto de universidad totalmente anárquico, contradictorio y que en algunos casos hasta nos da incluso un poco de vergüenza. Un poco tiene que ver con lo comentaba Federico; hay una lejanía y disociación entre lo que se piensa y se discute en el Consejo Superior y en el Consejo Directivo y lo que llega a los profesores que después actúan como jurado, que después actúan en función de un modelo personal o vaya uno a saber qué. Mi pregunta en este sentido es cómo hacemos para abordar este problema. Es un problema al interior de un sistema que yo creo que es el mejor.

Horacio Salgado:

Gracias. Me gustaría que cada uno de ustedes, los que prefieran, vayan redondeando un poquito las consultas. No sé quién quiere empezar. ¿Vos, Pablo?

Pablo Buchbinder:

Puedo comentar estos temas más como ciudadano universitario que como especialista en historia de la Reforma. En cuanto a la primera pregunta, sí, estoy de acuerdo. Creo que no solo las universidades, sino también las facultades, sobre todo pensando en nuestra universidad, deberían hacer un trabajo de este tipo, indicar las características de cada carrera, qué van a estudiar los alumnos y a qué tipo de trabajos se van a ver sometidos a lo largo de la carrera universitaria.

En cuanto a lo segundo, la cuestión de los concursos, pienso que es un problema absolutamente central, porque creo que los profesores y los estudiantes también hacen esencialmente a la universidad. Yo tampoco hice una investigación sobre esto, pero en algún momento que tuve que hacer alguna exposición miré el censo docente para tratar de ver qué es lo que pasa con la cuestión de la regularización, y lo cierto es que tenemos situaciones muy diferentes en las distintas facultades. Hablo de profesores, no de auxiliares, que es una cuestión que va por otra vía. Hay facultades que con este reglamento han efectivamente resuelto las cosas más o menos bien, como es el ejemplo de Ciencias Exactas y Naturales. Y hay otras facultades en las que uno mira el padrón de profesores y ve que evidentemente hay un problema. Y con ese problema se cruza en nuestra universidad, y en todo sistema universitario, un problema político. Pienso que en algún momento habría que sentarse a discutir qué pasa con el reglamento y entrar en algunos debates y cuestiones bastante concretos. Uno no entiende cómo es que algunos concursos salen en dos, tres años, y otros demoran once, doce, lo cual es inadmisibles. Me parece que esta es una cuestión absolutamente central. Concuero también en otro tema: no es solo una cuestión de selección, sino tiene que ver con qué características tiene nuestro cuerpo docente y qué es lo que le pedimos. Cómo seleccionamos los jurados es otro problema central. Cuando uno mira el reglamento hay toda una serie de principios de derecho administrativo que uno debe cumplimentar; bueno, sobre esto obviamente Gonzalo debe saber más. Lo que a mí me llama mucho la atención a veces es que solamente quede limitado a cuestiones de derecho administrativo y en ese reglamento no se cuestionen o discutan algunos temas que tienen que ver con los aspectos más específicamente académicos.

Víctor Ramos:

Yo quisiera hacer un breve comentario acerca de algo en lo que participé hace quince o veinte años atrás, la discusión sobre la edad de sesenta y cinco como término de un profesor regular. En aquel tiempo estaba absolutamente convencido de que independientemente de la mayor esperanza de vida o el mayor desarrollo que puedan tener algunas personalidades o gran parte la gente después de los sesenta y cinco, era necesario poner un límite, porque eso permitiría una renovación que, caso contrario, se hacía muy difícil. Pocos años después lo viví en carne propia. Cumplí sesenta y cinco, me dijeron “adiós, que le vaya bien”, y considero que fue un hecho altamente positivo, porque permitió renovar la enseñanza; gente joven se hizo cargo y estoy orgulloso de esa gente. Cuando no existían esas reglas teníamos profesores de ochenta, noventa y tantos años, grandes personalidades del conocimiento, pero apegados a un conservadurismo, a algo absolutamente ajeno a la Reforma. Así que estoy muy orgulloso de una de

las pequeñas cosas que aporté en su momento y creo que tiene que seguir siendo vigente y permanecer en el tiempo como una cosa positiva.

Gabriel Montero:

Me parece que esta tensión entre el límite etario y los conocimientos o la valía académica de los profesores se manifiesta en este y otros ámbitos. Cuando se fijó allá en la historia un límite no tan lejano, es cierto, pero un límite, a los sesenta y cinco años, existía una determinada conformación demográfica, demociográfica o sociodemográfica. Yo no tengo ningún instrumento para hacerlo, pero habría que pensar en algunas variables. Cuando existe una transformación cultural, y vaya si la población lo es, de tales magnitudes, y a su vez se necesita renovación académica, garantizada por la periodicidad, pueden generarse cosas que quizás, pensando algunas variables, el mismo manifiesto tenía previsto eliminar hace cien años de la Reforma, con gran visión. Por un lado, está claro que sea cual sea, tiene que haber un límite que permita la renovación académica. Pero por otro lado, la universidad, y la sociedad a través de la universidad, no pueden permitirse perder jerarquías académicas por el solo hecho de tener un reglamento, sin tener la creatividad suficiente de buscar salidas, como son las cátedras paralelas o las cátedras libres.

En cuanto a los concursos, mi experiencia como consejero académico, consejero superior y participante jurado es que hay una politización interna de las casas de estudio en la resolución de los concursos, situación que creo que todos conocemos. No me estoy refiriendo tanto a la politización de partidos políticos o posiciones, sino a dinámicas internas académicas, universitarias, que hacen que se tomen determinadas posiciones en favor de ciertos concursantes. Quizás los que tienen experiencia en esto, no yo, claramente, podrían sugerir que se evalúen estas propuestas, aunque sea para descartarlas, porque me parecen importantes. Por un lado, la participación de jurados en función de los objetivos fijados por cada cátedra, porque hay cátedras que tienen como objetivo la transmisión, la formación de profesionales, pero hay otras que tienen como objetivo mucho más importante, o en el mismo plano, la generación de conocimientos. Por otro lado, la participación de alguna forma híbrida entre el concurso por oposición y antecedentes y los resultados académicos generados, que hoy no están debidamente ponderados (el baremo no es una mala idea), y la participación de ambientes extrauniversitarios. ¿Por qué? Porque en los concursos participan estudiantes y docentes, que si tal vez están muy adentrados en esa dinámica intrauniversitaria o interfacultades, tengan un sesgo. Y por ahí haya que refrescar abriendo la ventana y dejando que venga alguien de afuera, como hace la Justicia en el juicio por jurados, donde se toma gente, no de la Justicia, sino de la colectividad, de la comunidad.

Federico Schuster:

Bueno, las preguntas son muy interesantes por cierto. Lo primero que yo diría es que problemas complejos suelen tener soluciones complejas. Nos equivocamos si pretendemos encontrar una solución simple o inmediata, porque de eso en general solo resultan nuevos problemas. Los problemas que se han planteado son realmente importantes.

En cuanto a la primera pregunta respecto al problema de si tenemos que definir un objeto, me parece más sencilla. De alguna manera tiene que ver con lo que yo dije, que la universidad tiene que definir su proyecto intelectual, y ese proyecto intelectual tiene que ser público. Después hay que discutir posibles dimensiones; por ejemplo, si en la constitución de una autonomía con sentido social estamos habilitados para plantear en las demandas presupuestarias un plan de tantos años al parlamento, que es donde están los representantes del pueblo y las provincias. Se pueden pensar muchas cosas de este tipo, pero yo creo que nuestro proyecto intelectual lo tenemos que definir no solo hacia nosotros sino hacia afuera, y ahí es donde tenemos un problema hoy. Tenemos tensiones respecto a cuál es el proyecto intelectual de la UBA. Hay tradiciones, pero también hay diferencias, porque la complejidad institucional nos ha llevado a una separación fuerte de las facultades. Quienes hemos estado o estamos en el Consejo Superior, vemos que cada facultad ve el mundo de una manera distinta. Esto le ha pasado a todo consejero, decano, etc., cuando llegan al Consejo Superior, creen que el mundo es lo que se hacía en su facultad, y de golpe se encuentran con una diversidad de cosas. Alguien podría decir que eso no es problemático, pero si todo se da por canales separados, es como tener distintas universidades metidas en una misma.

En cuanto a lo segundo, nosotros tenemos varios problemas respecto a los concursos, de los cuales se han mencionado algunos. Yo agrego uno más. Nuestro estatuto está pensado para un momento histórico en el que hubo consenso sobre quiénes eran las figuras indiscutibles de las disciplinas. Es un estatuto que pone todo el peso en la selección de los jurados y asume que es suficiente con elegir adecuadamente los jurados, que después tendrán libertad de decisión. Por supuesto que la idea no está mal, pero fíjese que para elegir a los jurados se discute en las comisiones de los consejos directivos, se resuelve en el pleno del Consejo Directivo y se eleva al Consejo Superior, que lo trata primero en comisión y después en el pleno, es decir, es un proceso complejo, con la idea de que la clave está en elegir los jurados adecuados. Pero el problema es que en muchas disciplinas hoy en realidad no hay figuras indiscutibles. Entonces, según se elija cierto jurado u otro (que puede ser que efectivamente tenga el piso para ser jurado), marcado por cierta orientación o tradición, este objetará que puede ser perjudicado por otra tradición. Por ejemplo en Medicina hay un debate importante sobre si hay que priorizar la formación científica o el conocimiento profesional, por lo que mu-

chas veces los consejeros de Medicina arguyen que si no se hacen concursos que tengan profesores con conocimiento clínico, después los médicos que formemos no tendrán ningún conocimiento real sobre eso, aunque sean grandes científicos. Medicina es un caso particular, porque en Medicina nace la ciencia moderna argentina. Por eso ahí el debate es sumamente importante. En definitiva, tenemos que revisar el tema para pensar cómo llevar adelante el problema de los jurados. Yo también estoy de acuerdo con que hay que defender y mantener el concurso por oposición. Es verdad que en la carrera docente o el sistema de evaluación regular por tarea realizada, como es el baremo de medición, uno puede ver si la gente no cumplió, no se siguió formando, no tuvo producción en el período, etc., y esta observación significa un desafío. El problema es que las condiciones generales de producción en ese sentido pueden llevar a cierta burocratización, a cumplir ciertos estándares formales gracias a una habilidad particular, sin llevarlo al ámbito real, al ámbito del aula y la docencia, que es lo que evalúa la clase de oposición frente a un tribunal y eventualmente un público. Parece entonces que la clase de oposición sigue teniendo un valor importante. Incluso si uno va a la experiencia internacional, por ejemplo en España, quien llega a catedrático consolida su puesto, y lo que suele suceder es que aún cuando se le exija anualmente producción, esta producción no será necesariamente interesante, sino que solo cumplirá formalmente los estándares, y el profesor, que quizás antes era dinámico, tiende a achancharse; salvo que tenga un desafío internacional, como formar parte de grupos internacionales, es decir, que esté dinamizado por la exigencia científica internacional. Hay que buscar la manera de defender nuestra modalidad, pero creo que la oposición sigue siendo sumamente importante. Yo estuve presente, y creo que Víctor también, cuando se hizo la base del reglamento actual de concursos, y una sugerencia que yo tenía en aquel momento y sigo teniendo, no por objetar el reglamento en particular, sino más bien como idea legislativa, y aquí mis colegas de la Facultad de Derecho han tendido en general a darme la razón y espero que Gonzalo ahora no me contradiga, era la de utilizar instrumentos menos pesados. Nuestro reglamento tiene un criterio legislativo que a veces es problemático, que consiste en tratar de pensar qué casos se pueden suscitar y legislar para cada caso posible. Lo cual es imposible, no hay manera, porque siempre va a haber un caso nuevo no legislado, con lo cual habrá que completar un sistema incompleto de manera recurrente. Una ventaja grande de nuestro estatuto es que es un estatuto liviano, que enmarca las orientaciones generales y después nos deja libertad para interpretar esas expresiones generales. Por eso yo soy un defensor de la reforma del estatuto y siempre digo que tenemos dos peligros: el peligro de no reformar el estatuto –que aunque me parece un estatuto excelente, se ha ido alejando de nuestras condiciones reales– y el peligro de hacer un estatuto malo. Si tenemos un estatuto excelente, aunque a mi gusto con inadecuaciones respecto al presente, la pregunta es: ¿estamos a la altura de hacer un estatuto igualmente excelente?

Gonzalo Alvarez:

Voy a ser muy breve. El debate respecto al tema del estatuto, el tema de la pertinencia de la universidad o de las universidades en su ámbito de actuación, la discusión acerca del Artículo 51, y sobre el límite de los sesenta y cinco años y su relación con la Ley Previsional, son todas cuestiones súper interesantes que darían para un panel, pero quiero tomar las pasiones que desataron estos temas como un claro ejemplo de la necesidad de tener muy claros los principios a la hora de discusiones tan complejas. Es necesario tener muy claros los principios para discutir el tema del reformismo, la Reforma del 18 y su actualidad. Cuando discutimos sobre formas de acceso y permanencia en la docencia, y tenemos claro que debemos tener un adecuado ámbito de estímulo intelectual, sabemos que hay que seleccionar todas las herramientas que contribuyan a ese fin. Ni el concurso ni la carrera docente son políticas en sí mismas, sino el hecho de que contribuyan a un fin que en este caso está claro, que es el de crear un adecuado ámbito de estímulo intelectual. Sabemos que lo que no queremos es la imagen de los docentes vitalicios, la cátedra feudo, la selección de profesores por herencia y sus múltiples variables que podemos encontrar aún dentro del sistema de concursos; porque aunque lo reivindicamos como el mejor de los sistemas conocidos, en dos minutos de estar hablando le hemos encontrado fácilmente un montón de problemas que habría que atender para ver cómo mejorarlos. Lo que sí quiero señalar especialmente es que este tema no puede ser materia de discusión del Convenio Colectivo, porque cuando se discute como una condición de trabajo se escapan todas estas riquezas de la discusión. En la discusión de las condiciones de trabajo no se discute política académica sino condiciones de trabajo. Cuando se homologó el Convenio Colectivo en 2015, que a la UBA no la afecta, porque se mantuvo al margen de esa negociación colectiva, pero que sí afecta al resto de las universidades nacionales, desapareció el legado reformista del concurso de renovación periódica en la Argentina. Fue reemplazado por un Convenio Colectivo de Trabajo, donde negociaron dos partes: los representantes de los trabajadores, y el C.I.N. y el gobierno. En ningún caso fue un debate reformista, porque no se discutió la política académica de las universidades argentinas y no participaron ni los estudiantes ni los graduados. Hubo una clara afectación del reformismo y del cogobierno universitario. Tengamos esto claro: si discutimos la política de selección de profesores como un apéndice de las condiciones de trabajo, no vamos por buen camino.

CAPÍTULO IX.

LA REFORMA UNIVERSITARIA: RESIGNIFICACIONES Y BALANCES DESDE LA PERSPECTIVA DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Aportes para el debate: La Reforma Universitaria: resignificaciones y balances desde la perspectiva del movimiento estudiantil de la Universidad de Buenos Aires

Javier Andes - Consejero Superior por el Claustro de Estudiantes, UBA¹

Para la realización del presente trabajo decidí plantearme inicialmente: ¿Cómo vería alguien de la Reforma del '18 la actualidad de nuestra educación superior y de la universidad en general? Seguramente si le preguntáramos cómo ve la actualidad desde un pensamiento reformista, diría que siente una cierta disconformidad, cierta insatisfacción por aquellos principios que se promulgaron y de los que fueron protagonistas. Cien años después, esas personas quizás pretenderían que esos principios básicos estuvieran desarrollados y profundizados mucho más de lo que están hoy. Sin embargo, creo que no desmerecerían reconocer que esos principios básicos que se promulgaron hace casi cien años cuentan hoy con una aceptación y una vigencia importantísima, que hace al idioma, a la estructura en la cual el sistema de educación superior funciona. En ese sentido, considero que si alguien tuviera la intención de mejorar la universidad, difícilmente podría proponer algún principio contradictorio u opuesto a aquellas bases que hoy están en plena vigencia, que cuentan con pleno consenso. Seguramente quisiéramos sumarles más cosas o mejorar las que están, pero para ello difícilmente pretenderíamos eliminar alguno de estos principios: la libertad de cátedra, la autonomía universitaria, los concursos, la extensión universitaria, el compromiso social, el compromiso con la ciencia y la cultura, etc. Nadie que pretendiera mejorar nuestra universidad hoy en día suprimiría alguno de esos principios. Con lo cual, si bien el reformista estaría en un estado de insatisfacción y en un proceso de revisión permanente, también tendría la contradicción de sentirse satisfecho en que esos principios sigan siendo el idioma y la base de nuestra universidad.

Respecto a eso, pasando esta breve introducción, desde el movimiento estudiantil debemos plantearnos una agenda a nuestros días, la cual también prevea y se anticipe a las situaciones futuras que vamos a atravesar como estudiantes y como futuros profesionales. En ese sentido, pienso que uno de los temas del movimiento estudiantil tiene que ser sin duda la actualización de los planes de

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el panelista en el marco de las Jornadas.

estudio. Actualmente, nuestra sociedad está atravesada por las nuevas tecnologías y por avances en distintas áreas. Nuestros estudiantes, nosotros, nuestros compañeros, incluso alguna generación de docentes, somos nativos digitales. Esto significa que necesitamos revisar didáctica y pedagógicamente nuestros programas de estudio y su implementación, actualizarlos, y saber cuáles son las herramientas que un estudiante que comienza hoy va a utilizar dentro de seis o siete años. Necesitamos tener una agenda que plantee eso.

Obviamente que cuando uno habla de la actualización de los programas de estudio, siempre toma este punto de partida sabiendo que va a generar disensos, problemas, situaciones u opiniones encontradas. Eso muchas veces hace que los procesos de cambio que requiere nuestra universidad y nuestra sociedad se hagan más lentos, y que tengamos a veces una respuesta lenta a las necesidades estudiantiles y docentes de la actualidad. Para plantear cuestiones que tienen que ver no sólo con lo académico, sino también con la revisión continua de los reglamentos para la provisión de cargos, la aplicación de las políticas de extensión universitaria, de investigación y de docencia, se requiere de un tiempo que hace que, muchas veces, no respondamos con la celeridad que uno quisiera. Por eso creo yo que una de las cuestiones de la agenda estudiantil deben ser también los órganos de participación, en los que nos encontramos, ya sean órganos de gobierno o en una estructura gremial. Debemos crear estructuras que puedan dar respuesta rápida a esas problemáticas o bien mejorar las existentes para que podamos estar a la vanguardia e ir anticipándonos respecto a qué es lo que necesitan nuestros estudiantes y graduados.

Es verdad que nosotros ponemos en revisión estas estructuras, pero de ninguna manera desmerecemos la situación en la que se encuentra la universidad en nuestro país. En una encuesta reciente que se hizo pública, la universidad era una de las instituciones más confiables o en las que más confiaba la población. Es decir, los estudiantes confían en los docentes de la educación pública y la sociedad confía en los graduados que egresan de ella. Con lo cual, no podemos dejar de lado los procesos de revisión, pero obviamente tampoco podemos dejar de reconocer todo lo que se ha avanzado en este último tiempo en los diferentes procesos que atravesó la universidad desde aquella Reforma hasta el día de la fecha.

También, como movimiento estudiantil, tenemos otra cuestión de la que nos debemos ocupar y que tiene que ver con profundizar un punto que para nosotros es clave: la educación pública, irrestricta, gratuita y de calidad. En ese sentido, los procesos reformistas han ido proponiendo este tipo de estructura y este tipo de premisa y fortaleciéndola, pero es evidente que, dado que solamente el 4% de la población accede a la educación superior, esto implica un gran porcentaje de la sociedad con el que la universidad pública está en deuda. Esto tiene que ver con una serie de herramientas que debemos tomar no sólo para mantener esos sistemas vigentes sino también para poder llegar a otro porcentaje, a otro sector

de la población que hoy no puede acceder. Entendemos que estudiar en la universidad no es simplemente, por las características que tiene nuestro país, poder anotarse gratuitamente en una institución. Muchas veces la centralización de las universidades hace que los estudiantes del resto del país tengan que trasladarse, que tengan gastos de vivienda, que tengan un costo de vida que para un sector de nuestra población hoy por hoy es imposible. Más allá de todos los procesos que la universidad ha puesto en marcha, como mecanismos de becas de ayuda económica, etc., hay un sector de nuestra población que no puede acceder al sistema de educación superior. En ese sentido nosotros vemos como positivos, aunque insuficientes, los procesos de descentralización que ha estado llevando a cabo nuestra universidad, por ejemplo, a través de UBA XXI y las materias a distancia, que son una puerta de entrada importantísima para un gran porcentaje de nuestro país, que no podría comenzar una educación superior si no fuera de esta manera.

Nosotros queremos, como parte del movimiento estudiantil, profundizar en estos puntos, para garantizar una educación que sea gratuita, de calidad y pública, y también sea masiva. En este sentido, considero que la masividad plantea para el contexto de nuestra universidad muchos desafíos. Algunas veces se emparenta la masividad y la irrestricción de la universidad con la calidad de enseñanza. Para nosotros de ninguna manera la masividad debe ser una limitante en la calidad de enseñanza, sino que el hecho de que cada vez más estudiantes y más personas estén dentro del sistema de educación superior debe ser una fortaleza, una oportunidad y un desafío. Este es el compromiso que tenemos que tener nosotros, desde cualquier lugar que ocupemos dentro de la universidad, como consejeros, como gestión o simplemente como estudiantes: plantear alternativas que garanticen esa masividad para que cada vez más estudiantes ingresen y permanezcan en el sistema de educación. Porque muchas veces lo primero que se le critica a la universidad es la pirámide actual resultante de cuánta gente ingresa versus cuánta gente egresa. Este es otro de los desafíos que nosotros tenemos que afrontar: que esa pirámide se haga cada vez más un cuadrado, poder equiparar el nivel de ingresantes con el de los estudiantes que egresan. Esa situación no sólo es académica sino que es multifactorial. Los mecanismos de inclusión y permanencia que tenemos que implementar para poder cumplir con esa premisa, creo que son los desafíos más importantes que tenemos los estudiantes a partir de este nuevo siglo o este nuevo centenario, a partir de la Reforma Universitaria en 1918.

La Reforma Universitaria, su naturaleza oculta y vigente

Julián Asiner - Consejero Superior por el Claustro de Estudiantes, UBA

Los festejos y reseñas oficiales por los 100 años de la Reforma Universitaria suelen ceñirse a enlistar reivindicaciones aisladas –cátedra libre, autonomía, cogobierno...-. Esta presentación amputada, esterilizada, no permite vislumbrar la envergadura del movimiento reformista, sin la cual su trascendencia hasta el presente sería inexplicable. Es cierto que el 90% de aquellos reclamos se encuentren hoy insatisfechos, en instituciones educativas asfixiadas, gobernadas por camarillas inamovibles y con una representación estudiantil –el “demos”– de carácter decorativo. El capitalismo senil de nuestra época es definitivamente incapaz de acoger en su seno a una universidad pujante y democrática. Pero el largo alcance del movimiento reformista, y su proyección continental, excede a sus reivindicaciones: está asociado a los métodos revolucionarios que puso en marcha, y al hecho de haber sido pionero en lograr la convergencia entre la juventud estudiantil y la clase trabajadora. En pocos meses, de abril a septiembre de 1918, los estudiantes cordobeses organizaron varias huelgas generales, ocuparon las facultades, destituyeron a las autoridades reaccionarias, se aliaron a las luchas de los trabajadores y convocaron a unirse a toda la juventud latinoamericana. Este despliegue, pocas veces mencionado, forma parte del arsenal metodológico con el que cuenta el movimiento estudiantil en la actualidad, del cual tendrá que valerse en una época de ataques a las conquistas históricas de la educación y la universidad pública.

SAGRADA INSURRECCIÓN

Veamos. El conflicto en Córdoba estalla con el comienzo del ciclo lectivo de 1918. El 10 de marzo se realiza la primera movilización callejera y los estudiantes de las facultades de Medicina, Ingeniería y Derecho se organizan en el llamado “Comité Pro-Reforma”. Sus reclamos consistían en rechazar un nuevo régimen de asistencia y la supresión del internado en el Hospital de Clínicas. Al no obtener respuesta por parte de las autoridades clericales, los estudiantes llaman a

una suerte de “no inicio” y convocan a una huelga para el día 1 de abril, primer día de clases. El éxito es total, frente a lo cual las autoridades deciden cerrar la universidad. El gobierno de Yrigoyen, por su parte, decreta la intervención. Los estudiantes viven la intervención del gobierno radical, al cual consideraban como un aliado, como un triunfo y deciden levantar la huelga. El interventor, Matienzo, anuncia un proyecto de reformas de los estatutos que termina con la inamovilidad de los cargos directivos, deja cesantes a todos aquellos con antigüedad superior a los dos años y convoca a elecciones para votar nuevas autoridades, dando participación al cuerpo de profesores. Pero el 15 de junio, día en que la Asamblea Universitaria debía votar al rector, contra todas las previsiones es electo el candidato de la secta religiosa “Corda Frates”. Entonces, los estudiantes invaden la sala, desalojan a los consejeros, expulsan a los gendarmes y declaran la huelga general. Los reformistas vuelven a ganar la calle, pero esta vez logran la adhesión del resto de las universidades del país, de los secundarios y de los sindicatos obreros de la provincia. En Córdoba se movilizan entre 10 y 15 mil personas, cuando los estudiantes no superaban los 1500. El Manifiesto Liminar, redactado en esos días, proclama “bien alto el derecho a la sagrada insurrección”.

Pero la Reforma no culmina allí. Los acontecimientos del 15 de junio sepultan la ilusión de que es posible concretar las aspiraciones reformistas a través de la intervención desde arriba del gobierno radical. La alianza entre el movimiento estudiantil y la docencia liberal se fractura. El movimiento entra en una nueva etapa. Su programa va tomando forma a partir de la propia experiencia. Los reformistas se considerarán como la fuerza vital de la universidad, invirtiendo el planteo que hacía del cuerpo de profesores el depositario natural de la autoridad. El Manifiesto coloca en los estudiantes la finalidad última de la universidad y defiende su derecho, por ende, a dotarse de un gobierno propio. Destituido Nores, el rector clerical, el gobierno de Yrigoyen se compromete a enviar a un nuevo interventor, que sin embargo nunca llega. Los estudiantes deciden, entonces, tomar el asunto definitivamente en sus manos.

El 9 de septiembre ocupan la universidad y la colocan bajo la “superintendencia” de la Federación Universitaria de Córdoba (FUC), recientemente conformada. Se nombran a tres estudiantes como decanos y se designan a los profesores interinos. Se constituyen mesas de examen y, contra los que podrían esperar los Feinmann de la época, muchos estudiantes reprueban. La universidad es puesta bajo el control de los estudiantes. Para demostrarlo descienden al prosecretario al cargo de mayordomo y su lugar ocupado por un estudiante. La toma coincide con una huelga general de la clase obrera cordobesa, declarada a partir del conflicto de los trabajadores del calzado. Deodoro Roca es orador en los actos convocados por las federaciones de trabajadores. Los estudiantes invitan al pueblo a participar de la inauguración de las clases, pero esta no se pudo realizar porque el gobierno nacional envía al Ejército, ocupa la universidad y detiene a todos

los ocupantes. Sin embargo, rápidamente el gobierno recula y decide enviar a su ministro de Educación, Salinas, como nuevo interventor. El proceso contra los estudiantes detenidos es rápidamente olvidado y se pasa a modificar los estatutos incorporando los ya célebres principios reformistas: autonomía, participación estudiantil en el gobierno universitario, docencia libre, extensión universitaria y asistencia libre a clases. Ahora bien, observando todo este desarrollo, ¿es posible reducir semejante rebelión estudiantil a un listado de reivindicaciones?

CONTEXTO REVOLUCIONARIO

Los estudiantes reformistas desarrollaron su movimiento en el contexto de la gran catástrofe humanitaria de la Primera Guerra Mundial y de la respuesta revolucionaria del Octubre ruso, que hizo tambalear la dominación imperialista en Europa y buena parte del globo. Al calor de estos acontecimientos, entre 1918 y 1921 nuestro país también vive su “trienio rojo”. Junto a la Reforma Universitaria, se producen grandes levantamientos obreros que desafían al poder del Estado, como la Semana Trágica, la huelga de La Forestal y la Patagonia Rebelde. El gobierno de Yrigoyen responde a este ascenso obrero con una política que combina duras represiones con intentos de cooptación. En simultáneo, la burguesía argentina lanza la Liga Patriótica, una suerte de Triple A de la época, armada para asesinar activistas obreros y defender el orden establecido.

Cierta historiografía suele desdeñar la influencia de la Revolución Rusa en el movimiento que dio lugar a la Reforma Universitaria. Sin embargo, investigaciones más recientes¹ lograron reconstruir la experiencia de una cantidad de agrupaciones reformistas que se referenciaban en las perspectivas bolcheviques. Revistas como Bases o Insurrexit, editadas por grupos estudiantiles de Buenos Aires dan cuenta de ello, y publicaciones similares aparecen en Córdoba, Rosario y La Plata. Los sindicatos obreros que van a actuar en tándem con el movimiento reformista estaban dirigidos por el Partido Socialista Internacional (PSI), una ruptura del PS de clara orientación pro-bolchevique. El PSI actuará como filial argentina de la Tercera Internacional de Lenin y Trotsky. Otro ejemplo, en este sentido, lo brindan las resoluciones de la FUC, que en plena Semana Trágica decreta un paro en solidaridad con los trabajadores porteños. Luego, el Centro de Estudiantes de Medicina de Córdoba vota “expulsar de la institución a todo estudiante que dentro del plazo de 24 horas no se separe de la Liga Patriótica”.²

Hacia 1922, cuando Yrigoyen es sucedido por Alvear, la situación nacional e internacional estaba dando un viraje. La guerra mundial había finalizado. El

1. Ver los textos de Natalia BUSTELO citados en la bibliografía.

2. Ídem.

capitalismo a nivel mundial estaba logrando re-estabilizarse. La revolución, que había nacido en Rusia en 1917, no logró, como esperaban sus máximos dirigentes, triunfar en los principales países europeos. Aparecía, por primera vez, la sombra del fascismo en Europa. En nuestro país también se vivía un cierto apaciguamiento de las huelgas. Entonces, Alvear, que pertenecía al ala derecha del radicalismo, se apoyó en los sectores conservadores para lanzar una verdadera contra-reforma. En noviembre de 1922 decide ocupar con el Ejército la Universidad del Litoral. La misma suerte corre la universidad cordobesa. Se reforman los estatutos limitando la participación estudiantil en el cogobierno. Los estudiantes pueden elegir tres de los once miembros de los consejos directivos, pero estos tres deben ser profesores. También en la Universidad de Buenos Aires y en la de Tucumán se modifican los estatutos con un sentido anti-reformista. El reflujo del movimiento reformista puso de manifiesto el carácter efímero de sus conquistas, incompatibles con el régimen social.

PERSPECTIVAS POLÍTICAS

El movimiento reformista cordobés va a ser rápidamente emulado en toda América Latina. Ocurría que, desde finales del siglo XIX, la penetración del capital extranjero había creado en las grandes ciudades del continente una clase media que pugnaba por ingresar en la universidad. Su pretensión, sin embargo, chocaba la estructura medieval de estas, que tenían como función formar a los hijos de las clases dominantes. Esta contradicción fue la base para que la chispa que se encendió en Córdoba se expandiera durante más de una década por todo el continente. El fuego sacudió primero al Perú, luego a Chile y Cuba, a Colombia, Guatemala y Uruguay. Una segunda oleada se dará en la década del 30 en Brasil, Paraguay, Bolivia, Ecuador, Venezuela y México. Pero con la misma velocidad que se propagaba el movimiento, saltaba a la luz la incapacidad de los partidos políticos de la burguesía para hacer frente a las demandas reformistas. La misma frustración que en la Argentina se vivió con el radicalismo se dio en otros países, por caso con Leguía en Perú o Alessandrini en Chile.

De allí que los estudiantes reformistas decidieran fundar sus propios partidos. La impotencia de los regímenes y gobiernos establecidos para habilitar un desarrollo autónomo, científico y democrático de las universidades tenía que dar lugar a nuevas transformaciones sociales y políticas. ¿Cuál era el carácter de estas transformaciones? En torno a este debate, el reformismo se escindió en dos alas fundamentales. De un lado, el peruano Haya de la Torre fundó el APRA, al que concebía como un frente a escala continental para lograr la “unidad de los trabajadores manuales e intelectuales”. De acuerdo a las perspectivas apristas, los estudiantes debían tomar un rol dirigente en los grandes cambios que tenía

América Latina por delante. Una revolución socialista, en sus parámetros, solo podría “venir después”. El APRA fue pionero en postular una suerte de nacionalismo latinoamericanista bajo el comando de la pequeña burguesía. Sin embargo, no pudo cumplir con sus propios postulados. En lugar del papel independiente, antiimperialista, que prometía, Haya de la Torre termina apoyando a los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial, y su partido es asimilado completamente al régimen peruano.

En la vereda opuesta, un ala de la Reforma postuló la necesidad de una revolución social en términos socialistas e internacionalistas. Los estudiantes tenían, en esta perspectiva, que jugar un rol auxiliar de la clase obrera. Bajo esta impronta, Mariátegui fundó el Partido Socialista peruano y Mella –que como estudiante había sido designado “rector interno” de la universidad– puso en pie el Partido Comunista cubano. Mella va a criticar el mesianismo estudiantil del APRA y su reivindicación unilateral de la “nueva generación”: “como si la lucha social fuese fundamentalmente una cuestión de glándulas, canas y arrugas, y no de imperativos económicos y de fuerza de las clases, totalmente consideradas. La única revolución socialista triunfante hasta hoy en día, no ha sido una revolución de jóvenes y estudiantes, sino de obreros y de todas las edades”. Para el revolucionario cubano, “la reforma universitaria debe acometerse con el mismo concepto general de todas las reformas dentro de la organización económica y política actual. La condición primera para reformar un régimen –lo ha demostrado siempre la historia– es la toma del poder por la clase portadora de esa reforma. Actualmente, la clase portadora de las reformas sociales es la clase proletaria”.³

BALANCE Y VIGENCIA

La irrupción estudiantil que se inició en Córdoba, y se expandió por todo el continente, fue un movimiento de características revolucionarias. Por sus métodos de acción directa y por su temprana confraternización con los trabajadores. A pesar del esfuerzo por ocultar su influencia, las investigaciones más recientes revelan el peso de la Revolución Rusa y sus postulados en la formación de agrupaciones estudiantiles en la Argentina. En nuestro país y en toda América Latina, los principios de la Reforma no triunfarían más que de forma efímera, para rápidamente chocar contra el atraso de sus regímenes políticos, amoldados a las necesidades de las clases dominantes y el clero. El difuso programa reformista se enfrentó entonces a sus propios límites. Los estudiantes que buscaron darle una salida a este problema se escindieron en dos alas, una nacionalista –que otorgaba a la pequeña burguesía un papel dirigente en el cambio social– y otra

3. Ver el compendio de escritos de MELLA citado en la bibliografía.

socialista –que depositó en la clase obrera las posibilidades de una transformación radical de fondo.

La juventud no es una clase social, sino una capa social. Como tal, tiende a oscilar entre las dos clases fundamentales de la sociedad. Con la Reforma, el movimiento estudiantil supo colocarse junto a los trabajadores, como parte de un ascenso revolucionario de características internacionales. Algo similar ocurriría muchos años después, con el Cordobazo de 1969, cuando la juventud es parte del levantamiento obrero y popular contra la dictadura de Onganía. También, en esa ocasión, como parte de un fenómeno mundial (Mayo Francés, Primavera de Praga). Mucho más cerca en el tiempo podemos anotar el Argentinazo de 2001, cuando la tan frecuentemente vilipendiada “clase media porteña” salió en apoyo a los piqueteros, desafiando el estado de sitio de De la Rúa. Los estudiantes, como parte de esa rebelión popular, pusieron a la izquierda al frente de buena parte de las federaciones universitarias del país. En la otra vereda, tenemos el papel reaccionario de la FUBA durante el primer peronismo, aliada con la oligarquía conservadora y la embajada norteamericana; o las recientes manifestaciones estudiantiles en Venezuela, que rivalizaron con el chavismo desde el punto de vista de la derecha golpista y los intereses del gran capital.

A 100 años, podemos afirmar que la Reforma como movimiento social fue superada. Sin embargo, las reivindicaciones democráticas que le dieron vida mantienen toda su vigencia. La lucha por la autonomía, el cogobierno, la docencia libre, la cátedra paralela, debe ser integrada a un planteamiento de conjunto de la cuestión educativa. Lo mismo ocurre con sus métodos de acción directa, que ahora mismo están en la mira de los “protocolos” represivos de gobiernos que, al mismo tiempo que se sirven de la Reforma para hacer demagogia vacía, embisten contra sus herederos, es decir, los estudiantes de hoy. Así, en nombre del centenario de Córdoba, se celebrarán congresos y conferencias que prometen reformas –más bien contrarreformas– para mejor degradar las carreras universitarias, engrosar el negocio de la privatización, liquidar los profesorado y poner a los estudiantes –ya desde la secundaria– como mano de obra precarizada al servicio del capital. Desde nuestro lugar, llamamos al movimiento estudiantil a reiniciar la lucha reformista, levantando las banderas del 18 y recuperando sus métodos contra los agentes actuales de la destrucción educativa. Ya no se trata solo de liberar a la ciencia y el conocimiento de las garras de la Iglesia, sino fundamentalmente de las del capital financiero, que a través de sus bancos y convenios busca copar la universidad en beneficio propio. Bajo esta presión, los rectores que ayer se ligaban al clero, hoy actúan como gerentes de negocios al interior de las facultades, buscando expandir el terreno de los beneficios empresariales a costa de los intereses estudiantiles y docentes. La lucha que proponemos se apoya en la conclusión a la que arribaron los sectores más avanzados del movimiento reformista: la transformación educativa es inseparable de la transformación social dirigida por la clase obrera.

BIBLIOGRAFÍA

- Bustelo, N. V. (2015). *La reforma universitaria desde sus grupos y revistas: Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928)*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Bustelo, N., & Domínguez Rubio, L. (2017). *Radicalizar la reforma universitaria. La fracción revolucionaria del movimiento estudiantil argentino, 1918-1922*. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, 44(2), 31-62.
- Ciria, A. & Sanguinetti, H. (1983). *La Reforma Universitaria (1918-1983)*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Haya de la Torre, V. R. (1936). *El antiimperialismo y el APRA*. Santiago de Chile. Ediciones Ercilla.
- Mella, J. A. (2011). *Escritos y crónicas políticas*. Buenos Aires. Capital Intelectual.
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Rieznik, P. (2000). *Marxismo y sociedad*. Buenos Aires. Eudeba.
- Solano, G. (1998), 80 años de la Reforma Universitaria: fundación del movimiento estudiantil latinoamericano. Revista *En Defensa del Marxismo* n° 20. Buenos Aires. Rumbos.

El Movimiento Estudiantil a 100 años de la Reforma

Ezequiel Marín - Vicepresidente de la Federación Universitaria Argentina

La Reforma Universitaria de 1918 tuvo una relevancia trascendental en la configuración de la universidad contemporánea ya que agregó una nueva perspectiva sobre su rol social. En este sentido, la Reforma redefinió a las instituciones universitarias afirmándolas en sus tres funciones: enseñanza, investigación y extensión. A la vez propuso que la Universidad, al ser un ámbito de desarrollo del conocimiento, necesita democracia interna y autonomía, abriendo sus aulas a toda la sociedad. Solo así podrá cumplir fielmente con sus funciones, construyéndose como una verdadera República Universitaria.

La Universidad, en tanto complejo de instituciones organizadas para transmitir y desarrollar conocimiento, surge por primera vez, en términos orgánicos, en Bologna en el 1088 d.C. a instancias de una agrupación de estudiantes. Por su iniciativa, se reunieron en un mismo complejo institucional una serie de escuelas jurídicas y humanísticas (a las que al poco tiempo se le añadirían escuelas de medicina, filosofía, aritmética, astronomía, etc.) con el objetivo de analizar y transmitir sus conocimientos. Así nació la universidad con su primer función: la de enseñar.

Algunos siglos después, en 1810, Wilhelm von Humboldt como Responsable de Educación del Estado prusiano funda la Universidad de Berlín creándola en base a unidades basadas en la relación entre estudiantes y profesores a partir de proyectos de investigación concretos. Para que estas unidades funcionen era fundamental que pudieran estar libres de las exigencias y limitaciones que el Estado u otras instituciones ajenas al ámbito universitario pudieran intentar imponerles. Así se institucionalizaba la segunda función de la universidad: la investigación.

Luego, en 1918, los estudiantes universitarios de toda la Argentina llevan adelante la Reforma Universitaria. Hasta ese momento las universidades dependían de la jerarquía clerical, los cargos docentes eran vitalicios, en las aulas universitarias no se permitía el debate ya que la institución estaba organizada en función del principio de autoridad y su rol social estaba limitado a formar una elite de profesionales que no pusiera en debate el orden establecido. Pero un movimiento fundamentalmente de estudiantes, al que adherían graduados

y algunos docentes, planteó que la Universidad debía ser pública y laica, y que tenía un deber indelegable con la sociedad que le daba sustento y razón de ser, y que por ello debía articular medidas para transferir el conocimiento que en sus aulas se desarrollaba a esa comunidad que la rodeaba. Así los reformistas plantearon el compromiso social que la universidad tiene y agregaron la tercera de sus funciones: la extensión.

En lo dicho hasta aquí vemos cómo el rol de los estudiantes es esencial en la construcción misma de la universidad. No como sujetos receptores de sus actividades, sino como los propios creadores de las universidades, haciendo un aporte trascendental en la definición de sus fines y en su formación institucional. La Reforma del 18 propone que la comunidad universitaria es la responsable autónomamente de sus definiciones internas, donde debe primar el respeto por la diversidad y la libertad, estando abierto el ingreso a sus aulas a cualquier ciudadano y que la destinataria final de su actividad es la sociedad toda.

El derrotero de la universidad reformista a lo largo del Siglo XX en la Argentina no fue nada fácil y estuvo muy ligado a la vigencia del régimen democrático. La interrupción golpista de la década del 30 y la intervención del peronismo suspendió la autonomía universitaria y el gobierno tripartito. Así quedó enterrada la primera experiencia de una universidad plural y científica. Luego, una breve pero fructífera primavera reformista, nacida con la sanción del estatuto universitario de 1958 restableció el cogobierno, la libertad de cátedra, la investigación y la extensión. Este período fue uno de los de más intensa producción académica, construyendo una universidad de vanguardia a nivel mundial, albergando en su seno importantes programas de desarrollo científico tecnológico y a los profesores e intelectuales más reconocidos de su época.

Pero un nuevo golpe de Estado, en este caso derrocando al presidente constitucional Arturo Illia, puso fin a estos 10 años de esplendor universitario. La noche del 29 de julio de 1966 el gobierno de facto del General Onganía dispuso la intervención de la Universidad. La misma se hizo efectiva a través de un violento operativo de desalojo, donde la Policía Federal reprimió profesores y estudiantes y fueron desmantelados importantes programas de investigación (como el Instituto de Cálculo de la Facultad de Exactas de la UBA donde funcionaba Clementina, la primera computadora de América Latina). Una vez pasada la Noche de los Bastones Largos cientos de profesores y estudiantes se exiliaron, dando lugar a la fuga de cerebros más importante de la historia.

No es sino hasta la vuelta de la democracia en 1983 que la Universidad recupera su organización reformista. Pese a que en la Reforma Constitucional de 1994 se consagran principios como el de la autonomía, la Universidad Pública vuelve a vivir un nuevo embate. Durante la década del 90 y la primera década del Siglo XXI la universidad reformista afronta serias dificultades. Primero con el gobierno de Menem la comunidad universitaria, con el Movimiento Estudiantil

a la cabeza, resisten el avance neoliberal que proponía arancelar la universidad y adaptarla totalmente a las reglas del mercado. Pese a la sanción de la Ley de Educación Superior que intentó desarticular el cogobierno e imponer mecanismos violatorios de la autonomía, la Universidad reformista, pública, laica y gratuita logró resistir.

También logró sostenerse durante el embate de los tres gobiernos kirchneristas que sometieron a la Universidad a un ahogo presupuestario sin precedentes. El objetivo de este era, nuevamente, disciplinar, acabar con la pluralidad e imponer un pensamiento único obsecuente con el poder de turno. Es cierto que durante este periodo se abrieron nuevas universidades nacionales, algunas de las cuales fueron utilizadas como propiedad privada de determinados caudillos territoriales para fortalecer sus construcciones políticas. Durante este período creció el ingreso de estudiantes a la universidad pero, según el anuario estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, mientras la matrícula de universidades privadas creció un 93,45% entre 2005 y 2013, la de la universidad pública creció solo un 11,82%. El Movimiento Estudiantil, nuevamente, volvió a tener un rol trascendental en la resistencia. Desde los centros de estudiantes y las federaciones siempre denunció el ahogo presupuestario, la privatización educativa y la persecución política. A tal punto fue la resistencia que en el 2012 el gobierno nacional y sus agrupaciones juveniles adictas intentaron partir la Federación Universitaria Argentina, gremio único nacional del Movimiento Estudiantil y principal organizador de la resistencia. No pudieron. Los principios de la reforma lograron sostenerse al tiempo que los militantes y exmilitantes del Movimiento Estudiantil asumían el desafío de comprometerse con mayor seriedad en los ámbitos de gobierno de las universidades.

Sin embargo, no podemos decir que a casi 100 años de aquella gesta vivamos en una universidad plenamente reformista. Hoy en día son muchos los que se quedan afuera de las aulas de la universidad, y pocos de los que pueden empezar a cursar logran graduarse. Tampoco la Universidad aún es plenamente autónoma: tanto por una cuestión presupuestaria, pero más que nada por el marco jurídico que la regula. La Ley de Educación Superior fue especialmente creada para incrementar la injerencia del Poder Ejecutivo Nacional sobre la vida universitaria y para equiparar a la Universidad Pública con la privada; esta ley promulgada en 1993 sigue vigente. En cuanto a la excelencia académica también hay muchas deudas pendientes: muchos planes de estudio están muy desactualizados, la oferta académica no se condice con las expectativas de los jóvenes que ingresan a la Universidad, los procesos de concursos docentes (que son el mecanismo que garantiza la excelencia de los profesores que dictan las clases) se han visto fuertemente afectados, mientras que los ámbitos de investigación y desarrollo científico tecnológico han sido víctimas del intento de cooptación y disciplinamiento del gobierno kirchnerista, lo que los puso en serios problemas en cuanto a sus re-

sultados. Por otra parte, las políticas de extensión también se vieron limitadas: la Universidad ha logrado realizar una transferencia de conocimiento y tecnología con un significativo impacto a nivel local en el bienestar de la sociedad y en el desarrollo comunitario, pero a estos esfuerzos de la Universidad Pública les falta el apoyo suficiente para poder desenvolver todas sus potencialidades.

En este contexto somos muchos los que estamos convencidos de que no hace falta una segunda reforma, sino que hace falta más Reforma Universitaria. El acceso a la universidad y los niveles de egreso están lejos de ser óptimos, pero hay un importante despliegue de políticas destinadas al acceso y progreso de los estudiantes que, en la medida que se vayan perfeccionando, podrán tener mejores resultados. En cuanto a la autonomía, es cierto que existe en los últimos años una leve recomposición presupuestaria basada en criterios más justos de distribución de los recursos. Pero en términos comparativos estamos lejos de disponer del presupuesto necesario para construir una universidad de la calidad que nuestro país requiere.

También es cierto que los debates acerca de las actualizaciones curriculares están empezando a darse; la definición de carreras estratégicas para el desarrollo nacional y la consolidación del presupuesto de Ciencia y Técnica dentro del presupuesto de las universidades (y no por medio de un reparto discrecional por el Poder Ejecutivo Nacional) son buenas noticias. Pero las mismas también están condicionadas a que las universidades asuman su responsabilidad en la realización de los concursos docentes, que son la principal herramienta para garantizar la calidad académica de aquellos que organizan las cátedras e imparten la enseñanza.

En cuanto a la democracia interna del sistema universitario también hay deudas pendientes. En muchas universidades el predominio del claustro de profesores es notorio; lejos está de la paridad por la que peleaban los reformistas del 18. A esto hay que sumarle el hecho de que la creación de instancias de gobernanza del sistema universitario a nivel nacional está totalmente monopolizada por el claustro profesoral. Los miembros del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) son solamente profesores en calidad de rectores, relegando a los estudiantes a una participación marginal, ocasional, sin voto en las definiciones. Esta situación implica uno de los principales desafíos del Movimiento Estudiantil en el mediano plazo.

Finalmente, también queda un largo camino a recorrer con respecto al compromiso social de la universidad y su transferencia de conocimientos y tecnologías aplicados a mejorar el bienestar de la sociedad. Existen programas muy importantes promovidos por cada universidad, la mayoría de ellos hacen un importante aporte con alcance local, pero hay que fortalecer estos programas para que puedan tener un alto impacto a nivel nacional. Algunos de los programas de extensión universitaria más importantes en la historia fueron los realizados a través de los hospitales universitarios, como el Hospital de Clínicas de la UBA,

pero el desfinanciamiento que han sufrido durante las últimas décadas los ha dejado pendiendo de un hilo. La experiencia de las Universidades Populares organizadas por la Universidad Nacional de Córdoba es otra que aporta mucho al debate: teniendo alcance en 28 municipios cordobeses, cumple un importante rol social siendo una escuela de artes y oficios, una biblioteca popular y un espacio de desenvolvimiento cultural abierto a toda la comunidad. Encontramos otros ejemplos, como en la Universidad Nacional del Nordeste, donde se desarrollan programas de alfabetización digital que tienen un alto impacto en la calificación laboral de la población que lo recibe. Estas son solo unos pocos ejemplos de una intensa actividad extensionista de las Universidades Públicas que se desarrollan en todo el territorio.

Otro debate muy interesante con respecto a esto es la promoción de implementación de prácticas sociales educativas en distintas carreras, que implican la realización de parte del trayecto formativo de los estudiantes a partir de la aplicación práctica de los conocimientos que se estudian en las aulas. Las carreras de abogacía y las de las ciencias de la salud son pioneras en estas prácticas, obteniendo muy interesantes resultados. En nuestra Universidad tenemos un importante ejemplo de estas con la Cátedra de Odontología Preventiva y Comunitaria que hace ya 35 años realiza viajes de asistencia odontológica a distintos puntos del país, habiendo conseguido que en algunas de estas comunidades los índices de salud dental sean equiparables a los de algunos países escandinavos. La expansión y el fortalecimiento de estas prácticas podría tener un alto impacto en el bienestar general de la sociedad y el desarrollo nacional a la vez que mejorarían la calidad de los profesionales que se forman en la Universidad Pública. Pero siempre teniendo la precaución de que estas tengan una finalidad académica, contenidos claros y docentes capacitados para supervisar su realización, ya que en otras épocas de nuestra historia se intentó encubrir relaciones laborales precarizadas a partir de la implementación de programas de este tipo. Es muy importante que todos los actores implicados en estos debates entiendan la trascendencia que tienen y formulen los consensos necesarios para que las universidades puedan desarrollar todas sus capacidades.

A esta agenda de temas hay que agregarle una variable para nada menor, en la cual la universidad en general y el Movimiento Estudiantil en particular tienen mucho para decir: el debate al respecto de la desigualdad social. En nuestro país, según el Ministerio de Educación de la Nación, alrededor del 45% de los jóvenes de 18 años no terminaron el secundario. De los que lo hacen, solo el 50% sigue una carrera universitaria y son pocos los que llegan a graduarse de ella. Entre los ingresantes a la universidad se ven déficits muy preocupantes en sus capacidades de lectocomprensión de textos académicos y de resolución de problemas lógico-matemáticos, que son coincidentes con los preocupantes resultados arrojados por las pruebas APRENDER organizadas por la Secretaría de Evaluación Educativa

del Ministerio de Educación de la Nación. En ellas se indica que el 40,87% de los estudiantes de 5to y 6to año de la secundaria no alcanzan el nivel básico de conocimientos de matemática mientras que el 22,94% no alcanza el nivel básico de conocimientos de lengua. Esto choca con los estándares de exigencia universitaria que requieren para el progreso de los estudiantes un buen rendimiento en estas áreas. Queda claro que el problema no se encuentra en la universidad, sino en la mala preparación con la que los estudiantes llegan a ella.

A estos déficits académicos también se le suman las dificultades socioeconómicas que muchos estudiantes viven, haciendo que estudiar en la universidad termine siendo un lamentable privilegio. Muy lejos está esta realidad de la que nos proponían los reformistas del 18. Por eso desde el Movimiento Estudiantil creemos que también es nuestra responsabilidad luchar, no solo por los derechos estudiantiles, sino por los derechos de la juventud en su conjunto. La inequidad en la distribución del ingreso, la violencia de género, las situaciones de precariedad habitacional, la fragmentación territorial y socioeconómica de la calidad de la educación inicial y media, entre otros, son algunos de los problemas que impiden que la educación superior se desarrolle aprovechando todas sus potencialidades. Desde el Movimiento Estudiantil ya hemos empezado a dar estos debates, motorizando campañas como la del Boleto Educativo Gratuito y Universal, para que los estudiantes no tengan que afrontar los gastos del transporte público; o la campaña Vivas Libres e Iguales, para luchar por la igualdad de género en las universidades; o la propuesta que la FUA realizó ante el Consejo Federal Educativo para la nacionalización de la formación de docentes de escuelas medias, dándole jerarquía universitaria. Esta ya es la agenda de los estudiantes y sabemos que son temas que hay que incorporar al debate de los desafíos de la educación superior a 100 años de la Reforma Universitaria.

Los reformistas del 18 soñaron con una universidad pública y laica que sea el motor del ascenso social en una sociedad justa y democrática. Para ello propusieron que la universidad debía ser autónoma, cogobernada, con acceso irrestricto, libertad de cátedra y compromiso social. Solo así la universidad podría cumplir con sus tres funciones esenciales: la de enseñar, investigar y hacer extensión. Este programa político universitario, para algunos, también representa un verdadero ideal de sociedad. Y esa sociedad aún no está lograda. Por eso afirmamos que a 100 años de la Reforma del 18 el balance que hace el Movimiento Estudiantil es que lo que necesitamos es más Reforma.

La Reforma Universitaria: resignificaciones y balances desde la perspectiva del movimiento estudiantil de la Universidad de Buenos Aires

Felipe Vega Terra – Dirigente estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA¹

En esta intervención presentaré algunas ideas y reflexiones en relación a la importancia de la Reforma Universitaria, y un balance de la Reforma, para afrontar los desafíos que tiene la universidad hoy, de cara a la CRES 2018. Haré foco en el movimiento estudiantil, pensando por qué es importante para nosotros reflexionar sobre la Reforma hoy.

Provengo de la tradición política del peronismo, para el cual la Reforma Universitaria ha sido históricamente un tema complejo, sobre todo porque durante el primer gobierno de Perón la política respecto de la Reforma y en general de la universidad, fue una política que hoy indudablemente y con honestidad, debemos calificar como mala. Eso implica un desafío, para los peronistas que militamos en la universidad hoy y que obviamente somos reformistas y reivindicamos el cogobierno y la Reforma.

Entiendo que la Reforma puede ser pensada o analizada desde tres puntos de vista. En primer lugar, como proceso histórico que inicia o que nosotros empezamos a llamar con su nombre de Reforma Universitaria a partir de los hechos de 1918, que tiene antecedentes y un proceso muy largo en la vida universitaria argentina. En segundo lugar, como reforma política, como diseño institucional para la universidad, muy importante, porque modifica la organización interna de las universidades como instituciones y la forma en que están mediadas las relaciones de poder hacia adentro de las universidades. En tercer lugar, es también un espíritu, es decir, un corpus ideológico que tiene que servirnos para pensar los desafíos que tenemos hacia adelante, cuya reflexividad debe guiar la direccionalidad de la universidad hoy. Posiblemente este enfoque sirva para pensar de cara a la CRES 2018.

En principio, como diseño institucional, por supuesto es muy importante el cogobierno. Tenemos muchos desafíos para que el cogobierno exista verdaderamente hoy en un montón de universidades del país. Pero ya nos es algo conocido, y me parece que es necesario pensar la Reforma más allá del cogobierno

1. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el panelista en el marco de las Jornadas.

como reclamo táctico o como conquista específica del movimiento estudiantil de 1918. Siguiendo lo planteado por Heidegger, la “autorreflexión” administrativa de la autonomía universitaria no nos permite tratar de entender u observar verdaderamente las cuestiones más sustanciosas y esenciales de la universidad y sus desafíos.

En cambio, sí es necesario detenerse a pensar la Reforma como proceso histórico. Al preparar las ideas para esta presentación, pensaba en un paralelismo, que creo que nos puede ilustrar sobre las limitaciones de la Reforma y también sobre sus enormes potencialidades. Si uno se pone a mirar históricamente, la Reforma Universitaria corre la misma suerte que la democracia en la Argentina. Es decir, es el producto de un profundo proceso social de luchas de sectores diversos, que consigue inicialmente una conquista, y luego tiene décadas y décadas de marchas y contramarchas, de peleas, hasta que logra una consolidación. Y verdaderamente podemos hablar de que disfrutamos de los principios de la Reforma Universitaria como disfrutamos de la democracia después de 1983. Como se mencionó anteriormente, con muchas “idas y vueltas”, con una mirada que es necesaria para los que provenimos del peronismo en el espacio universitario. La Reforma Universitaria, como otras políticas educativas, no puede ser pensada en el vacío. Para que la Reforma Universitaria sea real fue necesario un proceso largo, con modificaciones a nivel social, político y económico del país. Algo similar sucedió para que la Ley 1420 y la obligatoriedad del nivel primario fueran una realidad palpable. No es que uno sanciona una ley o modifica algo institucionalmente y esa conquista toma carnadura verdaderamente. Es necesario mucho tiempo. Parte de la vida de la Reforma Universitaria es también la historia de esas marchas y contramarchas. De hecho, creo que para entender y pensar la Reforma Universitaria tenemos que pensar en por lo menos tres hechos más. Uno obviamente es la Noche de los Bastones Largos, la otra es el Decreto de Gratuidad de 1949 y finalmente el ingreso irrestricto, que es uno de los principales orgullos de la Universidad de Buenos Aires, con el Ciclo Básico Común como expresión y política para que sea algo verdaderamente real. Esto se produce con la vuelta a la democracia.

Así como la democracia en la Argentina es una construcción que atraviesa décadas, la Reforma también lo es, y evidentemente esos desafíos pueden ser consolidados y tomados como un activo cuando las distintas tradiciones políticas del movimiento estudiantil, y en general de la sociedad, comprenden que es necesario cuidar y conservar ese bien y ese producto político. Entonces, así como después del '83 la democracia se convierte en un bien que todas las tradiciones políticas respetamos, cuidamos y preservamos, así la Reforma también. Considero que lo que verdaderamente tenemos que hacer de cara a los desafíos que la universidad tiene hoy, sobre todo respecto a la reflexión sobre la educación en la Argentina, es sólo en principio pararnos sobre ese piso mínimo de la Reforma

Universitaria que es el cogobierno. Pero lo más importante es esto: pensar la Reforma Universitaria como un espíritu, una direccionalidad, un programa mínimo que nos permita interrogarnos sobre los desafíos que tienen la educación, la universidad y la sociedad argentina hoy. Porque el movimiento estudiantil del '18 que protagonizó la Reforma y la llevó adelante, no detenía su reflexión exclusivamente en la cuestión de la universidad y el cogobierno, lo cierto es que no se paraban solamente a pensar en el vacío una reforma institucional para la universidad o un mecanismo de cogobierno. Verdaderamente estaban ilustrados o inspirados en la necesidad de una agenda de transformación de la vida de la universidad y de la vida social en la que estaban inmersos. Algunos dirán que eran revolucionarios, algunos dirán que eran reformistas, pero eso no importa tanto en este punto. Lo que sí es verdaderamente importante es lo siguiente: pensando la Reforma desde ese lugar, lo que nosotros tenemos es el desafío de que la universidad sea una voz en la realidad y en la sociedad argentina, que verdaderamente ocupe un rol en los desafíos que Argentina tiene hoy. La universidad es la institución que cuenta con más prestigio social en la Argentina, por lo que la responsabilidad de la universidad y del movimiento estudiantil, que gracias a la Reforma Universitaria tiene afortunadamente un rol protagónico en la vida institucional y académica de la universidad, es central. Por ejemplo, en el debate sobre la educación secundaria, sobre los desafíos y las limitaciones que tiene el secundario hoy en la Argentina. El debate sobre la necesidad o no de pensar la relación entre educación y trabajo, que en definitiva es el debate que gira en torno a la reforma de la Secundaria del Futuro; si las pasantías están bien o mal, qué pasantías, pasantías para qué.

Todos esos debates requieren que la universidad argentina hoy no se preocupe solamente por su propia agenda de desarrollo, sino que verdaderamente encuentre y asuma su rol histórico y social como una institución que en la Argentina es necesaria para articular los debates respecto a los desafíos que tenemos hacia adelante. Particularmente en la educación, pero no sólo en la educación, porque cuando uno habla de educación en realidad quiere hablar de la sociedad. Por eso yo creo que este es el elemento central, la principal herramienta, el principal balance o el principal punto que tenemos extraer de los preparativos de la UBA hacia la CRES.

Finalmente, considero que hoy vemos claramente un balance positivo de la agenda de reforma institucional del '18. En las universidades donde el cogobierno se aplica, como en la Universidad de Buenos Aires, observamos que es enorme la incidencia de los estudiantes y el movimiento estudiantil en la construcción de las decisiones políticas en las distintas facultades y la universidad. Está lleno de militantes estudiantiles universitarios. Autoridades de distintas facultades cuentan con un pasado de militancia estudiantil en la Universidad de Buenos Aires. Es evidente que se ha logrado que los estudiantes tengan una voz potente,

y el movimiento estudiantil, una incidencia clara en la toma de decisiones y en la direccionalidad de la gestión político institucional de las universidades.

Ahora lo que necesitamos es que, como desafío del movimiento estudiantil, aquello que hemos logrado que se traduzca en grandes niveles de incidencia político institucional, también se traduzca en que nuestra universidad, la universidad pública de la Argentina hoy, y particularmente la Universidad de Buenos Aires, la universidad más importante de Argentina y una de las más importantes de todo el continente nuevamente asuman el desafío y el espíritu de incidir en los debates sociales que tenemos verdaderamente.

Quisiera, a modo de cierre, comentar una anécdota que ilustra lo dicho anteriormente. Además de ser militante estudiantil en la Facultad de Ciencias Sociales, me desempeñé como director del Área de Bienestar Estudiantil de la Escuela Carlos Pellegrini. En el reciente conflicto de las tomas de escuelas en la Ciudad de Buenos Aires como respuesta la Secundaria del Futuro habrá la persona que tuvo más trascendencia política fue la presidente del Centro de Estudiantes de la Escuela Carlos Pellegrini, que es una escuela que depende de la Universidad de Buenos Aires, es decir, para la cual la reforma educativa es solamente una noticia, que no tiene ningún tipo de aplicabilidad ni de aplicación. Si bien la Universidad, la Secretaría de Escuelas Medias y los rectores de las escuelas preuniversitarias se opusieron a la reforma educativa, fue la dirigente estudiantil del CECaP, la presidenta del Centro de Estudiantes del Carlos Pellegrini, la persona que más salió a hablar del tema. Por mi rol institucional y de compañero de las autoridades de la escuela yo me opuse a la toma y discutí con ellos durante esos veinticinco días. Sin embargo, quiero hacer una reivindicación de esto: la sociedad argentina necesita hoy, y particularmente la educación argentina necesita hoy, que la universidad se haga cargo del rol protagónico que debe tener, para que los debates sobre los desafíos que tiene la sociedad y la educación argentina hoy sean para mejor. En ese sentido creo que debemos tener en cuenta que la universidad no solamente tiene que ser una voz potente para opinar cuando los temas se instalan en la opinión pública o en el ámbito público, sino que además tiene que tener una agenda para discutir estas cuestiones. Nosotros tenemos que poder discutir cómo se organiza la educación en Argentina, discutir el problema de la evaluación educativa, tenemos que poder debatir. Creo que uno de los grandes aportes del peronismo a la historia educativa de la Argentina es la relación entre la educación y el trabajo; porque el mercado es una realidad, más allá de que nos guste o no nos guste. Entonces debemos tomar este desafío desde el movimiento estudiantil, haciéndonos cargo del lugar que hemos conquistado en la universidad, para que esta institución vuelva a tener el rol y la vitalidad en los debates sociales que le corresponde. Creo que esta es la mejor agenda que podemos recorrer, para la universidad y para la sociedad en la que estamos.

Comentarios finales

Coordinador Pablo Buchbinder - Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Sociales y Director del Programa “Historia y Memoria: 200 años de la Universidad de Buenos Aires”¹

Vamos a pasar ahora a una ronda de preguntas.

Público:

Tengo una duda desde que empezó la jornada, la sigo teniendo, y además otra pregunta. La duda tiene que ver con los espacios de debate, si consideran por ejemplo que en el Consejo Superior realmente se puede realizar un debate sobre los temas que implican realmente conocimiento de qué es lo que se va a examinar, de dónde se viene, con qué recursos se cuenta, con cuáles se podrá contar, etc. La primera pregunta entonces es: ¿cuáles son los ámbitos de debate?, ¿estos ámbitos están asegurados por el planteo de la Reforma? Esa es una de las preguntas. La otra pregunta está relacionada con la extensión universitaria. ¿Cuál sería, para los distintos expositores de hoy, la propuesta más amplia, más clara, que pueden presentar en relación a qué puede hacerse desde la extensión universitaria? Porque realmente hasta ahora no me queda demasiado claro. No sé si se entendió.

Pablo Buchbinder:

Pueden ir respondiendo en el mismo orden en el que expusieron, si les parece.

Javier Andes:

Bueno, cómo no. Con respecto a lo que plantea sobre los espacios de debate, creo yo que es uno de los puntos fundamentales. No sé si se habrá entendido cuando lo expuse, pero para mí crear, mejorar u optimizar las estructuras que

¹. Se incluye la transcripción escrita de lo expresado por el Coordinador, las intervenciones del público y las respuestas de los panelistas en el marco de las Jornadas.

existen es lo que nos va a llevar a poder dar respuestas concretas, concretas y en tiempos que sean aceptables en términos de respuesta. Yo, como miembro del Consejo Superior y miembro de las comisiones, a las cuales asisto en su totalidad, puedo decir que esos espacios de debate sí están dados. Esos espacios de trabajo se constituyen no solamente en la manera que tiene de trabajar el Consejo Superior, a través de las comisiones, sino que por lo general los que somos consejeros en las facultades o en el Consejo Superior sabemos que hay muchísimo tiempo de trabajo entre el proceso entre el pleno y las comisiones. Pero evidentemente cuando hay que tomar medidas que hacen a cambios tan sensibles como las reglamentaciones para los cargos docentes, la implementación de concursos docentes, lo que se estaba planteando ahora respecto a la ciudadanía de los profesores y docentes del CBC, la actualización de los planes de estudio, etc., por las características que tiene el universo de la UBA, lleva tiempo llegar al consenso necesario para que estas medidas puedan no solo aprobarse sino también, lo que es aún más difícil, implementarse. Porque uno puede tomar una resolución política por escrito respecto a una cuestión, pero después, si esta no tuvo el suficiente trabajo y consenso, se torna dificultoso avanzar en la implementación. En ese sentido, no creo que la demora en las respuestas se deba a un mal funcionamiento de las comisiones, sino a lo que se tarda en discutir propuestas y generar consensos. Por ejemplo, nosotros el año pasado aprobamos una gran cantidad de actualizaciones en materias del CBC, pero llevó un enorme trabajo y necesitó de la creación de una comisión que trabajaba específicamente en temas de CBC. Esa comisión logró encontrar algunas respuestas, y todavía tiene otros temas pendientes por resolver para elevarlos a las comisiones del Consejo Superior. Porque no es una comisión que resuelva cosas de manera vinculante, sino que eleva propuestas para que todos los consejeros de todos los claustros podamos participar. Entonces, si bien estos mecanismos aseguran una calidad, yo creo que a veces se extienden mucho los tiempos de respuesta en los que la universidad tendría que actuar, tanto para los docentes como para los estudiantes.

Con respecto a la extensión universitaria, me parece que, como decía Ezequiel, se hace mucho pero aun así es muy insuficiente. Yo creo que nos tenemos que parar principalmente en la promoción. Un escaso porcentaje de los estudiantes que estudian en esta universidad realizan tareas de extensión y de transferencia. Es muy bajo teniendo en cuenta la población estudiantil, y no solamente quiero caer en los estudiantes, también es baja la participación docente y la participación de los graduados. Es decir, si bien la universidad tiene un compromiso con la extensión, hay un contexto general que nos aleja de desarrollarlo de manera óptima. Hoy lo decían también en uno de los paneles, las propuestas también se encaminan según cómo nos planteemos los diferentes caminos a los que puede llevar la universidad: ¿nos va a llevar principalmente a un camino de investigación?, ¿nos va a llevar a un camino de docencia?, ¿a un

camino principalmente de extensión? Creo que como lo expresó Ezequiel, para nosotros esos tres puntos están en igual nivel. Pero es evidente que si cuando uno se presenta a un concurso vale más el trabajo de investigación que cualquier tarea de extensión, o el jurado considera en mayor medida la presentación de un póster que la tarea de extensión, le estamos dando al estudiante un mensaje que no es el correcto, de que será más reconocido por hacer investigación que por hacer extensión. Esta es una realidad que podemos observar en todos los niveles del concurso docente, tanto a nivel auxiliar como de profesores. Yo no tengo la respuesta concreta a la pregunta, pero creo que este es un buen punto de partida. Por ejemplo, no dar la señal de que la investigación en un concurso vale más para el jurado que la extensión; ese jurado fue elegido por consejeros directivos, es decir que estas valoraciones provienen de la facultad o de la universidad en general. Mi idea es que si empezamos a cambiar por ese lado estamos bien encaminados.

Julián Asiner:

Yo pienso que los espacios de debate existen pero están distorsionados, en la medida en que quienes pueden acceder a estos espacios no son la mayoría de los que estudian y trabajan sino una proporción ínfima, un monopolio de un 2% de los profesores. Esto nos coloca por detrás de la universidad de 1921. Es decir, ha habido un retroceso indudable, que tiene que ver fundamentalmente con determinados intereses económicos, que se expresan a través del grupo que tiene hoy los resortes de la UBA. Yo esto lo cuestioné en el Consejo Superior. Cuestioné por ejemplo que el Consejo Superior firmara un acuerdo con la UTE, conformada por Electroingeniería (es decir, la empresa de De Vido, o sus testaferreros, Ferreyra, y demás), los chinos y otra empresa más, que maneja las represas de Santa Cruz, cuestionadas por todos los que viven en la zona, porque efectivamente van a afectar a los lagos, la vida y la fauna, en pos de un gran negocio para estas empresas. No es la función de la Universidad de Buenos Aires asesorar jurídica y económicamente a estas empresas, que es lo que se planteó y se votó en el Consejo Superior. Nosotros hemos tratado el tema, pero a través de los resortes que tiene la universidad, estos debates rápidamente quedan encapsulados y se vota.

Lo mismo pasó con el tema que se mencionó del CBC, que llevó a la huelga de los docentes del CBC, a marchas y a la toma de la Sede de Ramos Mejía. ¿Por qué? Porque la universidad está en deuda con los docentes: hay docentes que trabajan hace treinta años y sin embargo están como interinos, es decir, no tienen los derechos que les corresponden según la Ley Laboral. Al año, dos años, tendrían que pasar a planta permanente, tener derecho a licencia, trabajo estable, vacaciones etc., pero hoy la universidad no les proporciona esto, porque precariza a la inmensa mayoría de su masa laboral. Y estos docentes no pudieron opinar en

los espacios de debate. Nosotros hemos pedido que el Consejo Superior escuchara la voz de esa gente, pero muchas veces ni siquiera los dejan pasar, porque hace unos años el Consejo Superior decidió sesionar vallado por la policía. Es decir, tiene vallas, tiene policías y las sesiones ya no son públicas. Supuestamente lo podés ver a través de Internet, pero no sé cuánta gente lo verá. La realidad es que los que se manifiestan, los que tienen algún interés, los que se movilizan ahí a opinar, no pueden usar la palabra y tampoco pueden ingresar. Esta es una cuestión de Estado porque lo avaló el Estado; en 2006 fue Néstor Kirchner quien cedió el Congreso Nacional a las autoridades del momento para que realizaran la Asamblea Universitaria fuera de las instituciones de la UBA, vallado y reprimiendo, de mano de la Policía Federal, al movimiento estudiantil y docente que reclamaba algo elemental: un debate democrático sobre la organización de la universidad, rechazar el estatuto hoy vigente (el estatuto de la Revolución Fusiladora, que distorsionó completamente los principios reformistas para armar la universidad después del peronismo sobre la base de la represión al movimiento obrero de la época) y reclamar uno nuevo, que sancionara una efectiva participación de los estudiantes y trabajadores de la universidad.

Esto implica discutir, por ejemplo, si tiene que haber estos claustros donde supuestamente hay una mayor parte de profesores en el cogobierno por sus méritos académicos, cuando una cosa no tiene nada que ver con la otra. Uno puede ser un gran profesor de Física y ganar un concurso porque es el mejor físico de la Argentina, pero eso no le da méritos para estar en el gobierno de una universidad que tiene que definir sobre cosas tales como el salario docente, las prioridades de la investigación social (por ejemplo, si lo que quiere el Banco Santander Río o las enfermedades endémicas de nuestro país) y sobre la postura de la universidad frente a problemas políticos, como se planteó aquí. Hoy un caso es el caso Maldonado, y sepan que yo presenté un proyecto en el Consejo Superior para que la universidad reclamara la separación inmediata de la ministra Patricia Bullrich y su segundo, Pablo Noceti, por haber instigado una represión ilegal en aquel lugar. Todas las autoridades se han negado a hacerlo, me dijeron que no. Yo quisiera saber qué habría sucedido si hubiéramos sometido a votación en cualquier asamblea estudiantil o docente de estas facultades, sea Económicas o cualquier facultad de la UBA, si estaba bien o mal que una ministra de Seguridad ejerciera su cargo para delatar testigos de identidad reservada en el Senado y enturbiar la causa por Santiago Maldonado, me imagino que la inmensa mayoría de la Universidad de Buenos Aires hubiese estado en contra de que siguiera esta ministra y nos hubiéramos pronunciado por su separación.

Sin embargo, esta universidad hoy tiene una mordaza, impuesta por la conducción actual, basada en este régimen completamente antidemocrático que distorsionó totalmente la representación en la universidad. Los trabajadores nodocentes ni siquiera pueden participar. Esto está por detrás respecto a la Ley

de Educación Superior de Menem, que aseguraba la participación de los trabajadores docentes. En esta universidad, basándonos supuestamente en los títulos académicos, ni siquiera pueden participar. Nosotros proponemos que haya listas se organicen de acuerdo a las ideas políticas y que todos los hombres y mujeres que participamos de la universidad votemos esas listas políticas en igualdad de condiciones, sin distinción de claustro. Esta es la propuesta que presentamos desde la izquierda, para que el debate político no aparezca oculto detrás de concursos amañados donde se ven los títulos académicos, sino que sea un debate directo sobre programas y pueda participar toda la universidad, e incluso afuera de ella.

Hoy tenemos una intervención de la universidad, acorde a la reforma que está planeando Macri. En la Universidad de Córdoba las cámaras empresariales tienen una representación propia en los órganos de cogobierno. Esto fue instaurado por Juri, que supuestamente es un rector reformista. Nosotros queremos que haya una participación de todos los estudiantes y trabajadores de la universidad, e incluso de los trabajadores en general de toda la sociedad, no solo de las cámaras empresariales, para que todo el mundo pueda votar al servicio de qué intereses tiene que estar la universidad. Esto tiene que ver con la función de extensión de la universidad. Este es el debate, y con esto cierro: si la extensión social de la universidad va a estar al servicio de las necesidades de las grandes mayorías o si va a consistir en programas de pasantías, como supo tener esta facultad. Ustedes sabrán que esta conducción de la facultad hizo un programa con la AFIP, la “extensión” donde la gracia era que los estudiantes trabajaban en la AFIP por fuera del convenio laboral y cobraban la mitad que lo que cobra un trabajador de la AFIP; la AFIP se ahorra plata y le pasaba una especie de comisión a la facultad, y la facultad recababa fondos; los estudiantes, “gracias por contratarnos”, tenían que hacer su devolución a la sociedad trabajando de forma precaria. Este es el concepto de extensión universitaria que tienen las autoridades que dirigen la universidad, a las que nosotros llamamos camarillas. Realmente es necesaria una intervención popular, una intervención estudiantil, masiva, como fue la de los años de la Reforma, para poner la universidad en el verdadero carril de los intereses de las mayorías que trabajan.

Ezequiel Marín:

Voy a poner todo mi esfuerzo en evitar hacer de esto una más de las tantas discusiones que he tenido con el uruguayo en alguna fila de votación, o peleando algún voto en Sociales u otra facultad de la UBA. Creo que Javi, y también Julián, al ser consejeros, ya han podido responder la pregunta respecto al Consejo Superior. Quiero referirme a la cuestión de la extensión, pero primero hacer una aclaración que me parece importante. Para hablar de democracia hay que practicarla. No quiero personalizarlo porque se trata de un espacio político, pero es

raro que la conducción de la Federación Universitaria de Buenos Aires tenga un espíritu democratizador tan fuerte, tan a flor de piel, cuando es una conducción que hace tres años no hace ningún congreso, no convoca delegados para acreditarlos, no debate, y que está manifiestamente aislada de las preocupaciones más importantes de los estudiantes.

Habiendo dicho eso, y sin contestar una por una todas las expresiones vertidas en el panel, quería referirme a la cuestión de la extensión. Sumando a lo que decía Javier sobre la importancia de poner en valor la extensión institucionalmente, hay que señalar que la UBA tiene grandes proyectos de extensión, algunos fallidos, algunos que necesitan fuertes reformas (estoy pensando en el Hospital de Clínicas) y otros muy exitosos, como el Voluntariado en Nutrición que hacen los chicos de Medicina o el camión odontológico que recorre las provincias del país. En Ingeniería hay un montón de proyectos de extensión de desarrollo local, como por ejemplo ir a comunidades periféricas a tratar de ver cómo, de una forma medio casera y artesanal, se puede mejorar el abastecimiento hídrico y eléctrico. Hay verdaderamente muchos proyectos. En el Consejo Superior en algún momento supimos impulsar desde la mayoría estudiantil el proyecto de voluntariados UBA, justamente con el espíritu de que, entendiendo que los problemas que afronta la sociedad son en general multicausales, es importante generar enfoques interdisciplinarios para resolverlos. Todavía falta mucho camino por recorrer, pero creo que también tenemos verdaderamente mucho que defender, porque la Universidad de Buenos Aires hace mucha y muy buena extensión, aunque es cierto que no alcanza y que hay que potenciarla. Me parece que una de las formas o medidas que podría acompañar ese proceso es lo que proponía Javi. Otro, varios creemos que está en esta cuestión del proyecto de voluntariados UBA.

Felipe Vega Terra:

Respecto a lo de la extensión, Javi y Ezequiel saben mucho. Pero quizás por una deformación profesional (estudié Ciencia Política), me gustaría señalar, y creo que Javi ya lo sugirió de alguna manera, la importancia de los incentivos institucionales, que siempre ayudan a que se produzcan transformaciones. Si hubiera algo así como un piso mínimo de actividad de extensión para los concursos docentes y la necesidad de acreditar algún tipo de actividad de extensión para que los estudiantes puedan recibirse, seguramente el entusiasmo sería mayor. Pero igualmente quiero reivindicar el laburo que se hace y que hacemos muchos de nosotros en la Universidad de Buenos Aires.

En relación al funcionamiento del Consejo Superior, que quizás es el tema más interesante por ser el más polémico, al menos con el uruguayo, yo quiero, en un sentido totalmente contrario al suyo, reivindicar completamente el funcionamiento político del cogobierno en la universidad. Yo, el uruguayo y Ezequiel

provenimos los tres de la Facultad de Ciencias Sociales. Este año, por primera vez en muchos años, hubo competencia electoral en la Facultad de Ciencias Sociales y perdió el decano oficialista que tenía reelección, ganando una alianza opositora encabezada por la mayoría estudiantil, que conduce el Centro de Estudiantes hace dos años, y, contrariamente a lo que se podría pensar, también con mayoría en el claustro de profesores, contra un espacio político que gobierna la facultad hace dieciséis años. Es decir, si los concursos están amañados y se digitan, ¿cómo es posible que el decano de la facultad, que fue secretario de Concursos de la facultad, que gobierna su espacio político hace tres mandatos, haya perdido en el claustro de profesores? Sería imposible. Bueno, no lo fue. Ganamos. Entonces, para empezar, quiero decir que existe la competencia en la Universidad de Buenos Aires. Yo no conozco tanto como Ezequiel otras universidades del país, pero por las que sí conozco, diría que de hecho el nivel de competencia política, de discusión, debate y participación que hay en estas universidades es fantástico, verdaderamente espectacular. Los invito a todos a ir en año impar, primera o segunda semana de septiembre media hora a Plaza Houssay: cruzás Económicas, vas a Medicina, das la vuelta y llegás a Farmacia. Vas a ver el nivel de debate, de participación y de verdadera y real competencia electoral que hay en el claustro estudiantil. Puse el caso de Sociales porque ganamos y eso me pone contento y me da ganas de decirlo, pero principalmente porque nos hace ver que, si los concursos fueran amañados, ¿cómo sería posible que pierda un decano que maneja la facultad hace dieciséis años? ¡No hay manera! Bueno, pasó igual. Por supuesto que, como en todo, los dieciséis años político institucionales son perfectibles. Este es el gran debate de la ciencia política respecto a los órganos deliberativos de la política. Es decir, ¿los órganos deliberativos funcionan como una cosa habermasiana, como un ágora griega en el que se intercambian ideas, o efectivamente hay intereses y representaciones? Obviamente hay parte del debate que se da en el pleno y en la cámara, a través de los órganos parlamentarios o legislativos. Pero por supuesto hay asimismo negociaciones, intercambios y discusiones por fuera del pleno, en comisiones, y también fuera de las comisiones. Está buenísimo. Para mí es excelente que pase. Es parte de la política. El intercambio, la negociación, el debate, es parte de la política. Yo lo celebro.

Pero además de eso quiero decir, y creo que este es el punto más interesante desde el punto de vista ideológico, que la universidad es una institución educativa, no un club de fútbol. Los votos no valen lo mismo. La universidad tiene una misión y una función que es enseñar e investigar y formar universitarios; entonces los votos de los profesores no pueden valer lo mismo que los votos de los estudiantes, porque es una institución educativa. Además de ser estudiante de la universidad soy docente, trabajo en la Ciudad de Buenos Aires en el área de Educación y Trabajo, en un centro de formación profesional hace años, y además desde hace no tanto soy docente del CBC también. Y la verdad que para tomar

decisiones en una institución que tiene una función, una misión específica, que además está vinculada a la producción y trasmisión de conocimiento, que es un valor particular, hay que estar en ese lugar. Pongan el ejemplo del club de fútbol para ver que obviamente la universidad no es el Estado, por eso la ciudadanía universitaria dice “universitaria”. Si no sería ciudadanía a secas. Por eso yo creo que es correcto que las decisiones institucionales sean tomadas desde la institución, porque si no la universidad se convertiría solamente en un lugar de disputa política, donde las misiones, funciones y el carácter específico que tiene que tener la universidad se perderían de vista.

Por supuesto, comparto algunas cosas que dice el uruguayo. Los concursos docentes, ¿están todos actualizados igualmente en todos lados? No, obviamente no. Hay facultades que están mejor que otras, hay universidades que están mejor que otras. Pero igualmente, en general, para decirlo con un viso de honestidad, hay muy pocos docentes de una facultad que no voten en ningún claustro, porque un gran porcentaje de los docentes de las facultades son graduados. El Estatuto Universitario inclusive plantea con buen tino que no solamente los graduados de esa facultad puedan votar ahí, si no que aquellos que trabajan como docentes y sean recibidos universitarios con títulos equivalentes de otras universidades nacionales, también puedan votar. En el caso de Sociales, de donde yo vengo, por ejemplo en la carrera de Comunicación, hay materias de Derecho, de Sociología, e incluso en algunas materias más específicas y técnicas hay ingenieros e informáticos. Todos esos compañeros y compañeras docentes que son graduados de otras universidades nacionales votan como graduados. Es más, el Estatuto Universitario incluso plantea una cuota específica para la representación de los graduados y plantea una cuota específica para la representación de auxiliares docentes.

Por supuesto creo que es un debate con particularidades, pero quiero reivindicar claramente la ponderación de la representación universitaria. Es más, creo que si uno mira el cogobierno funcionando en el tiempo, el período del 83 a hoy, de hecho lo que observa es que en la serie histórica, el recorrido, o las carreras políticas, como las llamamos en Ciencia Política, de titulares de cátedra, docentes y de funcionarios de las facultades y de la universidad, hay muchos que provienen del movimiento estudiantil. Es decir, muchos fueron estudiantes que empezaron a trabajar en la facultad o en el CBC o en algún otro lugar, y fueron haciendo una carrera académica y también una carrera política, en el buen sentido. Para mí está muy bien.

Y finalmente, lo último que quiero decir es que también se juntan el hambre y las ganas de comer. Es verdad que el ingreso a las sesiones del Consejo Superior son restringidas, y esto es porque cuando no lo eran era muy difícil sesionar. En ese sentido me parece bien que el uruguayo se queje, pero creo que también sería comprensible que el uruguayo entienda que a nosotros no nos gustaba sesionar en el Consejo Superior cuando siendo militante de la UJS te gritaba y empujaba,

con un cartel atrás que decía “no salte, se va a caer el piso”, porque es un edificio que tiene ciento treinta años. Esto del final es una chicana en chiste, parte de la política. Pero sí quiero reivindicar desde el punto de vista más serio del debate la forma en la que está organizado el cogobierno, y su ponderación vinculada con la especificidad de la universidad. Por eso creo que el conocimiento tiene un rol particular en una institución educativa.

Programa de las Jornadas “La Universidad de Buenos Aires: Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018”

Facultad de Ciencias Económicas (UBA) - 26 y 27 de octubre de 2017

JUEVES 26 DE OCTUBRE
SALÓN DE ACTOS - SEGUNDO PISO

9.00 a 9.30 h. Apertura

- Danya Tavela - Secretaria de Políticas Universitarias - Ministerio de Educación
- Alberto Barbieri - Rector de la Universidad de Buenos Aires

9.30 a 11.00 h. Panel 1. “Transformaciones y desafíos de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI”

- Alicia Camilloni (profesora emérita de la UBA)
- Graciela Morgade (profesora adjunta y decana de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA)
- María Catalina Nosiglia (profesora adjunta de la Facultad de Filosofía y Letras y secretaria de Asuntos Académicos, UBA)
- Daniel Ricci (secretario general de la Asociación de Docentes de la Universidad de Buenos Aires - ADUBA)
- *Coordinador:* Rodolfo Golluscio (decano de la Facultad de Agronomía - UBA)

11.00 a 13.00 h. Panel 2. “La Educación Superior: internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe”

- Jorge Anró (secretario de Desarrollo y Bienestar de los Trabajadores Universitarios, UBA y secretario general de la Asociación del Personal Nodocente de la Universidad de Buenos Aires, APUBA)
- Gabriel Capitelli (secretario de Relaciones Internacionales, UBA)
- Javier Hermo (profesor asociado de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA)
- Rita Molinos (profesora titular y subsecretaria de Investigación de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA)

- Silvia Portnoy (profesora asociada y subsecretaria de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Económicas UBA)
- *Coordinador:* Juan Carlos Reboreda (decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales - UBA)

13.00 a 14.00 h. *Corte almuerzo*

14.00 a 16.00 h. *Panel 3. “Investigación científica y tecnológica para el futuro de América Latina y el Caribe”*

- Mario Albornoz (exsecretario de Ciencia y Técnica, UBA y Director del Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, Tecnología y Sociedad-OEI)
- Alberto Boveris (profesor emérito de la UBA y exdecano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica-UBA)
- Javier García Fronti (profesor titular de la Facultad de Ciencias Económicas, UBA)
- Carolina Mera (profesora titular de la Facultad de Ciencias Sociales y directora del Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA)
- Silvina Ponce Dawson (profesora asociada de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA)
- *Coordinadora:* Cristina Arranz (decana de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA)

16.00 a 18.00 h. *Panel 4. “Evaluación universitaria y calidad en América Latina”*

- Lucas Bettendorff (subsecretario académico de la Facultad de Derecho, UBA)
- Guillermo Cabrera (profesor titular y secretario académico de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA)
- Adriana Rodríguez (profesora adjunta y secretaria académica de la Facultad de Agronomía, UBA)
- Guillermo Ruiz (profesor titular de la Facultad de Psicología, UBA)
- *Coordinador:* Marcelo Miguez (decano de la Facultad de Ciencias Veterinarias, UBA)

18.00 a 18.30 h. *Corte café*

18.30 a 20.00 h. *Panel 5. “Las tecnologías en la enseñanza universitaria: nuevos escenarios, nuevos desafíos”*

- Ema Aveleyra (profesora adjunta y directora del Centro de Educación a Distancia de la Facultad de Ingeniería, UBA)

- Diego García Díaz (profesor adjunto y director de la Carrera de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA)
- Susana Gil (profesora adjunta de la Facultad de Ciencias Veterinarias, UBA)
- Adrián Gindín (secretario de Tecnología Educativa de la Facultad de Medicina, UBA)
- Marilina Lipsman (profesora titular y directora del Área Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA)
- *Coordinador:* Pablo Rodríguez (vicedecano de la Facultad de Odontología, UBA)

VIERNES 27 DE OCTUBRE 2017

SALÓN DE USOS MÚLTIPLES (SUM) - SEGUNDO PISO

9.00 a 11.00 h. *Panel 6. “Universidad y desarrollo económico productivo: los retos del siglo XXI”*

- Marcelo Acerbo (profesor titular y secretario de Extensión de la Facultad de Ciencias Veterinarias, UBA)
- Fernando Horman (profesor titular y secretario de Relaciones Institucionales de la Facultad de Ingeniería, UBA)
- Carlos Leyba (profesor titular consulto y subdirector de la Maestría en Administración Pública de la Facultad de Ciencias Económicas, UBA)
- Graciela Clotilde Riquelme (investigadora principal del CONICET/ IICE-UBA y profesora titular de la Facultad de Filosofía y Letras)
- *Coordinador:* César Albornoz (decano de la Facultad de Ciencias Económicas, UBA)

11.00 a 13.00 h. *Panel 7. “Políticas de inclusión y articulación de la Educación Superior y el sistema educativo frente a la diversidad sociocultural”*

- Julio Bello (secretario de Hacienda y Administración de la Facultad de Odontología, UBA)
- Claudia Lombardo (directora del Programa UBA XXI)
- Sergio Provenzano (profesor titular y decano de la Facultad de Medicina, UBA)
- Aldo Squassi (profesor titular de la Facultad de Odontología, UBA)
- *Coordinadora:* María Catalina Nosiglia (profesora adjunta de la Facultad de Filosofía y Letras y secretaria de Asuntos Académicos, UBA)

13.00 h a 14.00 h. *Corte almuerzo*

14.00 a 16.00 h. *Panel 8. “La Reforma Universitaria: resignificaciones y balances desde la perspectiva de la Universidad de Buenos Aires”*

- Gonzalo Alvarez (profesor adjunto de la Facultad de Derecho, UBA)
- Pablo Buchbinder (profesor titular de la Facultad de Ciencias Sociales y director del Programa “Historia y Memoria: 200 años de la Universidad de Buenos Aires”)
- Gabriel Montero (docente de la Facultad de Medicina, UBA)
- Víctor Ramos (profesor titular Plenario de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA)
- Federico Schuster (profesor titular de la Facultad de Ciencias Sociales y Consejero Superior, UBA)
- *Coordinador:* Horacio Salgado (decano de la Facultad de Ingeniería, UBA)

16.00 a 18.00 h. *Panel 9. “La Reforma Universitaria: resignificaciones y balances desde la perspectiva del movimiento estudiantil de la Universidad de Buenos Aires”*

- Javier Andes (consejero superior por el Claustro de Estudiantes, UBA)
- Julián Asiner (consejero superior por el Claustro de Estudiantes, UBA)
- Ezequiel Marin (vicepresidente de la Federación Universitaria Argentina)
- Felipe Vega Terra (dirigente estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA)
- *Coordinador:* Pablo Buchbinder (profesor titular de la Facultad de Ciencias Sociales y director del Programa “Historia y Memoria: 200 años de la Universidad de Buenos Aires”)

Acerca de los autores

APERTURA

Danya Tavela: Secretaria de Políticas Universitarias. Magíster en Finanzas Públicas (UNLP). Se desempeñó como Vicerrectora de la UNNOBA (2007-2015) y como subsecretaria de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias (2015-2017).

Alberto Barbieri: Contador público de la UBA. Doctor por la Universidad de Buenos Aires en el área Administración y Contador Público. Master en Dirección y Administración de Empresas - Escuela Europea de Negocios - Madrid - España. Fue electo dos veces decano de la Facultad de Ciencias Económicas, luego Vicerrector y finalmente Rector de la UBA (por primera vez en 2013 y reelecto el año pasado). A su vez, sigue con su tarea docente como profesor titular de Administración de la Salud y director de las maestrías de Administración Pública y Administración de Empresas de Base tecnológica, en Ciencias Económicas, UBA.

CAPÍTULO I. TRANSFORMACIONES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN EL SIGLO XXI

Coordinador Rodolfo Golluscio: Es el decano de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires desde 2010 hasta la actualidad. Es docente y egresó como Ingeniero Agrónomo con orientaciones en Fitotecnia y Producción Agropecuaria, en 1982, en la Facultad de Agronomía de la UBA. Realizó un postgrado en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Agronomía de la UBA, un Doctorado en Ciencias Agropecuarias, y también se graduó como Magister Scientiae en Recursos Naturales.

Alicia Camilloni: Es Profesora Emérita de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de cursos de doctorado, maestrías, carreras de especialización y cursos de posgrado en diferentes universidades en el país y en el extranjero. Autora de numerosos trabajos sobre didáctica, educación superior, currículo, didáctica de

las ciencias sociales y evaluación. Fue becaria de la IEA y de la Fundación Fulbright. Premio Konex 1986-1996 en Educación y Grado de Caballero de la Orden de las Palmas Académicas del Gobierno de Francia. Fue Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires desde 1986 a 2002.

Graciela Morgade: Es Doctora en Educación (Facultad de Filosofía y Letras - UBA), Master en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO-Argentina) y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras - UBA). Profesora Adjunta Regular de Investigación y estadística educacional II y a cargo del Seminario Educación, género y sexualidades del Departamento de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras-UBA). Profesora de posgrado en temas de Investigación Educativa (Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas- FFyL-UBA y Maestría en Docencia Universitaria - UBA) y de temas de género, educación y sexualidades con especial énfasis en la formación de profesores/as y curriculum (Diplomado Virtual "Educación y Género". Universidad de Antioquia, Colombia y Seminario Educación y Género. Maestría Virtual en Género y Políticas Públicas - PRIGEPP- FLACSO), Investigadora y especialista en Educación Sexual, con enfoque de Género y Derechos Humanos. Actualmente es Decana de la Facultad de Filosofía y Letras.

María Catalina Nosiglia: Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Regular a cargo de la Cátedra de Política Educacional en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se desempeña como Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y dirige Proyectos UBACYT del Programa Política y Educación. Representante del Núcleo Evaluación y Gestión Universitaria, desde el 2008 de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) por la Universidad de Buenos Aires. Dictó cursos de posgrado sobre Políticas de Educación Superior en distintas universidades nacionales. Es autora de numerosos artículos y libros en materia de política educativa y política universitaria. Desempeñó diversos cargos de gestión universitaria: fue Directora de Estudios y Programas de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA, fue Subsecretaria de Programación Científica de la UBA, fue Miembro de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación (2000-2001) y Miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Actualmente es Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.

Daniel Ricci: Es Bioquímico y Doctor de la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA. Secretario General de la Asociación de Docentes de la Universidad de Buenos Aires (ADUBA). Secretario General de la Federación de Docentes de las Universidades Nacionales (FEDUN). Presidente de la Federación de Sindicatos de Docentes Universitarios de América del Sur (FESIDUAS).

CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN SUPERIOR: INTERNACIONALIZACIÓN E INTEGRACIÓN REGIONAL DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Coordinador Juan Carlos Reboreda: Es el decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales desde marzo de 2014. Es Licenciado y Doctor en Ciencias Biológicas de la FCEN-UBA. Es Profesor Titular de la FCEN-UBA e Investigador Superior del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Jorge Anró: Secretario General de la Asociación del Personal de la Universidad de Buenos Aires -APUBA, Presidente de la Confederación de los Trabajadores y Trabajadoras de las Universidades de las Américas-CONTUA, Secretario General Adjunto de la Federación Argentina de los Trabajadores de las Universidades nacionales-FATUN, y Secretario de Desarrollo de los Trabajadores Universitarios del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo, integra el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires desde el año 1994 hasta la actualidad, participó en cuatro oportunidades como orador en la Conferencia Internacional del Trabajo de la Organización Internacional del Trabajo, fue Delegado por la CONTUA en la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO realizada en París en 2009, y representó a los trabajadores Universitarios en numerosos encuentros internacionales, entre ellos, los Congresos Universidad que se realizan bianualmente en La Habana, y el Foro Iberoamericano de Rectores.

Gabriel Capitelli: Es Médico Veterinario, Licenciado en Psicología Clínica, y Diplomado en Antropología. Es Doctor de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Coordinador del Centro de Estudios Transdisciplinarios de Bienestar y Etología. Facultad de Ciencias Veterinarias (UBA). Es Director de la Maestría en Producción Animal (Facultad de Ciencias Veterinarias y Facultad de Agronomía – UBA) y de la Carrera de Especialización en Bienestar Animal y Etología (Facultad de Ciencias Veterinarias – UBA). Actualmente es Secretario de Relaciones Internacionales de la UBA.

Javier Hermo: Es Licenciado en Sociología (UBA). Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) y candidato a Doctor en la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Profesor Asociado a/c en la Carrera de Sociología y como Investigador del Instituto de Investigaciones “Gino Germani, ambos de la Facultad de Ciencias Sociales, así como Profesor Adjunto en el Programa UBAXXI de la Universidad de Buenos Aires. Dirige proyectos de investigación UBACyT desde 2008 a la actualidad sobre “Globalización e Internacionalización de la Educación Superior en el MERCOSUR” y ha sido consultor de la AUGM y de IESALC-UNESCO sobre estos temas para la CRES y la CMES2008. Ha escrito numerosos artículos y publicaciones sobre los temas de su especialidad, así como sobre teoría sociológica, educación superior, juventud y trabajo.

Rita Molinos: Arquitecta. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires. Doctora en arquitectura, Universidad de Buenos Aires. Tesis: *Imágenes que cuentan. Historiografía e iconotextos para la arquitectura moderna*. Profesor Titular Ordinario UBA. Asignatura *Historia de la Arquitectura*, niveles I; II y III; Carrera de Arquitectura FADU, UBA. Investigadora Principal en el Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas Mario J. Buschiazzo. Subsecretaria de Producción en la Secretaría de Investigaciones FADU, UBA. Miembro del Comité Académico del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas Mario J. Buschiazzo como representante de la Secretaría de Investigaciones FADU, UBA y del Comité Editorial de la Revista *Anales de la misma sede*. Dirige el Proyecto de Investigación UBACYT GEF 20020120200389 “Imágenes técnicas y contexto profesional de las obras, trabajos y espacios públicos. (1887- 1913).” Dirige y ha dirigido tesis y becarios doctorales y de maestría. Es Par Evaluador ARCUSUR para Carreras de Arquitectura del MERCOSUR. Ha producido más de 70 publicaciones, como autora o coautora de libros, capítulos de libros, artículos de revistas científicas o profesionales y trabajos de investigación presentados en congresos nacionales, regionales e internacionales.

Silvia Portnoy: Es Economista con especialización en desarrollo de negocios y en diseño, evaluación y gestión de proyectos. Es Profesora Asociada a cargo de la cátedra de Microeconomía en la Facultad de Ciencias Económicas, UBA y en la Maestría de Derecho y Economía de la Facultad de Derecho, UBA. Fue Subsecretaria Académica de la Facultad de Ciencias Económicas entre 2010 y 2014. Su especialización en la industria petrolera la ha vinculado a Ziff Energy Group y al grupo Shell en Argentina en el ámbito público. Ha sido presidente del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI). Actualmente es Subsecretaria de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Económicas.

CAPÍTULO III. INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA PARA EL FUTURO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Coordinadora Cristina Arranz: Es la decana de la Facultad de Farmacia y Bioquímica desde el año 2014. Es profesora titular de la cátedra de Fisiología e investigadora del Conicet en el Instituto de Química y Metabolismo de Fármacos de la UBA.

Mario Albornoz: Investigador Principal del CONICET (jubilado), en el área de políticas de ciencia y tecnología. Miembro del Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior (REDES) del que fue su primer director, a partir de 2002. Coordina actualmente el Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad, de la OEI. Dirige la Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS. Docente de grado y posgrado en diversas universidades, en temas

de ciencia, tecnología y sociedad, así como en metodologías de gestión de la actividad científica y tecnológica. Fue Secretario de Ciencia y Técnica de la UBA, desde 1986 hasta 1994. Fue Coordinador de la Red Iberoamericana de Indicadores en Ciencia y Tecnología (RICYT), desde que fue creada en 1995, hasta 2013. Ha creado y gestionado centros de investigación, programas internacionales, revistas especializadas y unidades de transferencia de conocimientos al sector productivo.

Alberto Boveris: Es Farmacéutico y Bioquímico, graduado en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. Realizó estudios de posgrado en la UBA y en la Universidad de Pennsylvania (EE.UU.). Ha sido Secretario Académico de la Facultad Farmacia y Bioquímica, decano de la misma facultad, Subsecretario de Ciencia y Técnica de la Universidad y Vicerrector. Tiene una amplia trayectoria docente en grado y posgrado, en Argentina y en el exterior. Es Director del Departamento de Química y Fisicoquímica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica y profesor en el departamento de Bioquímica en las facultades de Medicina. Es investigador superior ad-honorem del CONICET. Es profesor emérito de la UBA.

Javier García Fronti: Es Doctor de la Universidad de Buenos Aires (orientación Administración) y Doctor en Filosofía de la ciencia, Universidad del País Vasco. Profesor titular regular de la materia “Matemática para Economistas” en la Facultad de Ciencias Económicas, UBA. Es Director del centro de investigaciones CIMBAGE- Centro de Investigación en Metodología Borrosa y Aplicada a la Gestión y Economía y el IADCOM -Instituto de Investigaciones en Administración, Contabilidad y Métodos Cuantitativos para la Gestión de la Facultad de Ciencias Económicas, UBA. Es Presidente de la comisión de Investigación y doctorado del consejo directivo de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA.

Carolina Mera: Es Licenciada en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, y Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Es Doctora y D.E.A. en Antropología Social y Etnología Urbana de la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, París, Francia. Se desempeña como Profesora Asociada Regular de la Carrera de Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales y Profesora Adjunta Regular de la Carrera de Diseño Gráfico, en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA. Dicta clases de posgrado en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata. Es Investigadora independiente del CONICET. Es Directora del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Fue directora de la Maestría en Investigación en Ciencias Sociales (FSOC-UBA) y Secretaria de Estudios Avanzados (FSOC-UBA). Fue coordinadora del área de Internacionales de CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Ha sido invitada como conferencista por universidades de Corea, USA, México, Italia, Chile, Brasil y Colombia. Participa en Congresos Nacionales e internacionales. Sus publicaciones más relevantes giran en torno a las migraciones e interculturalidades. Es Decana electa de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Silvina Ponce Dawson: Es Licenciada y Doctora en Ciencias Físicas, UBA. Es Profesora Asociada del Departamento de Física, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA. Es Investigadora Principal del CONICET. Su tema de trabajo es la Física Biológica y temas de ciencia y género. Desempeña y ha desempeñado varios cargos de gestión y asesorías académica, como Directora del Departamento de Física, FCEN-UBA, Coordinadora de la Comisión Asesora de Física, del CONICET, Miembro de la Comisión de Convocatorias Especiales de CONICET, entre otros. Tiene experiencia en la dirección de estudiantes, becarios y tesis. Ha desarrollado numerosas actividades de extensión. Ha sido autora de numerosas publicaciones en revistas científicas y actas de conferencias.

CAPÍTULO IV. EVALUACIÓN UNIVERSITARIA Y CALIDAD EN AMÉRICA LATINA

Coordinador Marcelo Miguez: Es decano de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA desde 2006. Médico veterinario egresado en la misma universidad en 1983. Es especialista en Docencia Universitaria con Orientación en Ciencias Veterinarias y Biológicas, en Salud y Producción Porcina y tiene una Diplomatura en Gestión de las Instituciones Educativas. Presidió el Consejo Nacional de Decanos de Ciencias Veterinarias (CONADEV) de 2007 a 2012. Fue presidente del Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria (Senasa).

Lucas Bettendorff: Es abogado de la Universidad de Buenos Aires. Es docente de la asignatura “Principios del Derecho Latinoamericano” del Ciclo Básico Común. Es Miembro de la Comisión de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza y Control Docente de la Facultad de Derecho. Ha sido Subdirector del Departamento de Posgrado de la Facultad de Derecho - UBA entre 2002 y 2014, y Coordinador de la Maestría en Elaboración de Normas Jurídicas – de la Facultad de Derecho, UBA. Actualmente se desempeña como Subsecretario Académico de la Facultad de Derecho – UBA.

Guillermo Cabrera: Es Arquitecto de la Universidad de Buenos Aires. Es Profesor Titular de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA, y desde el 2014 también es docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Además, es codirector de un Proyecto UBACyT e integra otro Proyecto de la Convocatoria 2015-2017. Ha recibido Premios y Menciones en Concursos Nacionales y sus obras han sido distinguidas con el Premio Anual de Arquitectura SCA (1991), Premio Anual de Arquitectura CAPBA (1989) y Premio Anual de Arquitectura SCA-CPAU (2016). Desde el 2010 se desempeña como Secretario Académico de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

Adriana Rodríguez: Es Ingeniera Agrónoma de la Universidad de Buenos Aires y Magister en Recursos Naturales de la misma universidad. Es Profesora

Adjunta Regular de la Universidad de Buenos Aires. Ha escrito numerosos artículos y publicaciones sobre temas tales como ecología y manejo de pastizales naturales, eco-fisiología de especies forrajeras y ganadería y ambiente. Además, ha dirigido tesis de posgrado y trabajos finales de grado. Ha participado activamente en los procesos de autoevaluación y acreditación de la carrera de Agronomía. Actualmente es Secretaria Académica de la Facultad de Agronomía, UBA.

Guillermo Ruiz: Es Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Es Doctor de la Universidad de Buenos Aires del área de Ciencias de la Educación. Además, realizó estudios de posgrado en la Universidad de California, Los Ángeles (Estados Unidos). Es Profesor Titular de la Facultad de Derecho y de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Además, dicta clases de posgrado en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Es Investigador en el marco Programa de Incentivos a docentes investigadores de Universidades Nacionales e Investigador de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico CONICET. Participó de proyectos UBACyT como investigador formado y como director. Es compilador del libro “La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales” publicado por EUDEBA y compilador y coordinador del libro publicado por EUDEBA “La estructura académica argentina. Análisis desde la perspectiva del derecho a la educación”. Además, publicó numerosos artículos con referato y capítulos de libros.

CAPÍTULO V. LAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: NUEVOS ESCENARIOS, NUEVOS DESAFÍOS

Coordinador Pablo Rodríguez: Es el vicedecano de la Facultad de Odontología de la UBA. Es Odontólogo y Profesor Adjunto Regular de la Cátedra de Endodoncia de la Facultad de Odontología, UBA. Dictante de cursos, congresos y conferencias en el país y en el extranjero; y autor de publicaciones en el país y en el extranjero.

Ena Aveyra: Profesora de Matemática y Física, Especialista en Informática Educativa, Diplomada Universitaria en Diseño y Gestión de Proyectos de E-learning y Educación a Distancia, Magister en Gestión de Proyectos Educativos. Profesora Asociada y Profesora Adjunta en la Facultad de Ingeniería, y Profesora Adjunta en la Facultad de Ciencias Económicas-Universidad de Buenos Aires. Directora del Centro de Educación a Distancia y del Laboratorio de Entornos Virtuales de Aprendizaje (Facultad de Ingeniería-UBA). Investigadora categorizada, área: informática educativa. Directora de proyectos de investigación UBACyT y de docencia UBATIC. Autora de diversos trabajos sobre investigación educativa y TICs en educación. Premio: Best Paper en el World Engineering Education

Forum, WEEF 2012. Educación en Ingeniería para el Desarrollo Sostenible y la Inclusión Social, por el trabajo “Ayuda Pedagógica mediante Entornos Virtuales de Aprendizaje para la Formación del Ingeniero”.

Diego García Díaz: Es Diseñador Gráfico de la Universidad de Buenos Aires. Es Profesor Adjunto Regular de la materia Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Es Director de la Carrera de Diseño Gráfico en la FADU, UBA. Desde su rol académico, ha participado en importantes proyectos de extensión universitaria entre los que se destacan los proyectos señaléticos para los Hospitales José T. Borda y Gervasio Posadas. Desde el año 2011 es integrante del Grupo Promotor de la Organización Civil TGD-PADRES-TEA Dirigiendo las estrategias de comunicación de esta agrupación orientada a la mejora de la calidad de vida de las personas con Autismo.

Susana Gil: Médica Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires. Es Profesora Adjunta de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA. Dicta cursos de posgrado en la misma facultad y en la Facultad de Agronomía (UBA). Participa en Proyectos de Investigación, desde 1993, tanto en la Universidad de Buenos Aires a través de los Programas UBACyT; en la Comisión Nacional de Energía Atómica con distintas becas; y en proyectos con la Universidad de Lomas de Zamora. Además, dirigió dos Proyectos Institucionales de la Facultad de Veterinaria en el marco de los Programas UBATIC. Es autora de numerosas publicaciones y presentaciones a Congresos y Seminarios, Nacionales e Internacionales sobre temas relacionados, principalmente, con intoxicación del ganado y con indicadores de manejo de nutrientes en sistemas agropecuarios. Editora y autora del libro “Los Números de la Cría”, así como de capítulos del libro “La producción animal y el ambiente. Conceptos, interacciones y gestión”.

Adrián Gindín: Médico de la Universidad de Buenos Aires. Desarrolla su actividad profesional asistencial como Pediatra y Especialista en Cuidados Paliativos. Es Jefe de Trabajos Prácticos Regular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Además, dicta cursos de Bioética del Departamento de Salud Pública y Humanidades en el que actualmente se desempeña como Profesor Adjunto Equiparado. Actualmente se desempeña como Secretario de Tecnología Educativa de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires.

Marilina Lipsman: Es Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista y Magister en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Es Profesora Titular de la Facultad de Farmacia y Bioquímica UBA, en la cual se desempeña como Directora del área Pedagógica. Es Directora de la Maestría en Docencia Universitaria dependiente del Rectorado de la UBA. Además, dirige un Proyecto UBACyT en la Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA. Actualmente se desempeña como Subsecretaria de Innovación y Calidad Académica de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.

CAPÍTULO VI. UNIVERSIDAD Y DESARROLLO ECONÓMICO PRODUCTIVO: LOS RETOS DEL SIGLO XXI

Coordinador César Albornoz: Es el actual decano de la Facultad de Ciencias Económicas. Es Licenciado en Administración y Doctor de la Universidad de Buenos Aires con orientación en Administración. Fue Secretario de Hacienda y Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. Es Director de la Maestría en Finanzas, también de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, Consejero Superior por el Claustro de Profesores de la Universidad de Buenos Aires. A su vez, se desempeña como consultor independiente en temas relacionados con PyMEs y capacitación de emprendedores.

Marcelo Acerbo: Médico veterinario especialista en docencia universitaria y magister en Salud Animal por la Universidad de Buenos Aires. Es jefe de trabajos prácticos en la Cátedra de Producción Porcina y Secretario de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA. Desde 2011 es docente investigador Categoría 5 del Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores de universidades nacionales.

Fernando Horman: Ingeniero industrial de la Universidad de Buenos Aires y cuenta con formación de posgrado en Finanzas en la Universidad de Harvard. Es Secretario de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ingeniería de la UBA, Profesor asociado regular de Organización Industrial en la misma facultad y Director Académico de la Maestría de Ingeniería de Dirección Empresarial. En el ámbito privado, es consultor de Horman Consulting y tiene más de treinta años de experiencia en Kraft Foods (donde se ha desempeñado como vicepresidente de Supply Chains), como Director de operaciones del Cono Sur y como CEO de la división.

Carlos Leyba: Economista y Profesor titular consulto de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Dirige la Maestría en Procesos de Integración del MERCOSUR y es Subdirector de la Maestría de Administración Pública, ambas de la Facultad de Ciencias Económicas. Presidió el Fondo Nacional de las Artes, fue Subsecretario de Economía de la Nación y Vicepresidente Ejecutivo del Instituto de Planificación Económica, columnista económico en los diarios El Economista y *Época*, y autor de Economía y política en el tercer gobierno de Perón.

Graciela Clotilde Riquelme: Investigadora principal del CONICET y Doctora de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación, Profesora titular de Economía de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y Directora del Programa Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Fue becaria y consultora en organismos internacionales como UNESCO, OREALC, CRESALC, e investigadora visitante de las universidades de Stanford, Londres y Toronto, y obtuvo el premio KONEX de Humanidades en 2016 y Diploma al Mérito en Educación.

CAPÍTULO VII. POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL SISTEMA EDUCATIVO FRENTE A LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL

Coordinadora María Catalina Nosiglia: Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Regular a cargo de la Cátedra de Política Educacional en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se desempeña como Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y dirige Proyectos UBACYT del Programa Política y Educación. Representante del Núcleo Evaluación y Gestión Universitaria, desde el 2008 de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) por la Universidad de Buenos Aires. Dictó cursos de posgrado sobre Políticas de Educación Superior en distintas universidades nacionales. Es autora de numerosos artículos y libros en materia de política educativa y política universitaria. Desempeñó diversos cargos de gestión universitaria: fue Directora de Estudios y Programas de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA, fue Subsecretaria de Programación Científica de la UBA, fue Miembro de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación (2000-2001) y Miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Actualmente es Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.

Julio Bello: Odontólogo de la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires, Master en Administración de Servicios de Salud y egresado de la Maestría de Epidemiología Clínica de la Escuela de Salud Pública. Actualmente se desempeña como Secretario de Hacienda y Administración de la Facultad de Odontología.

Aldo Squassi: Doctor en Odontología, Universidad de Buenos Aires. Postdoctoral Fellow in General Dentistry, Eastman Dental Center, Universidad de Rochester, EE.UU. Profesor Titular en Odontología Preventiva y Comunitaria (FOUBA). Director de la Especialidad en Odontología Comunitaria y Gestión de Sistemas y Servicios en Salud Bucal (FOUBA). Ex presidente de la Sociedad Argentina de Investigación Odontológica/ División de IADR. Autor de capítulos de libros, artículos científicos publicados en revistas nacionales y extranjeras. Director de proyectos de investigación y de extensión universitaria. Director de tesis de Doctorado y de Maestría. Jurado en concursos universitarios en diferentes unidades académicas. Dictante de cursos en el país y en el exterior.

Sergio Provenzano: Decano de la Facultad de Medicina. Es médico egresado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, Doctor en Medicina, especialista en Administración Hospitalaria y es profesor titular regular del Departamento de Tocoginecología y de Orientación Ginecología de la Facultad de Medicina. Ha sido consejero en representación del claustro de profesores en el Consejo Directivo de la facultad, vicedecano, secretario de Relaciones Inter-

nacionales, director del Departamento de Tocoginecología y Neonatología del Hospital de Clínicas, y dirige maestrías y enseña en diferentes maestrías. Por supuesto, por su tarea como decano, también participa de entidades fuera de la universidad, que reúnen otras facultades de medicina, como el Foro de Facultades y Escuelas de Medicina.

Claudia Lombardo: Directora del Programa UBA XXI, magister en Didáctica, especialista en Didáctica y licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como docente en distintas maestrías y carreras de especialización, y ha desempeñado diversos cargos directivos en el nivel inicial, primario y secundario, dictando numerosos cursos de capacitación docente.

CAPÍTULO VIII. LA REFORMA UNIVERSITARIA: RESIGNIFICACIONES Y BALANCES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Coordinador Horacio Salgado: es Ingeniero Mecánico y actual decano de la Facultad de Ingeniería de la UBA.

Pablo Buchbinder: Doctor y Licenciado en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, profesor titular de Historia Social Moderna y Contemporánea de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, profesor asociado regular de Introducción al Conocimiento en la Sociedad y el Estado en el CBC y profesor adjunto regular de Historia Contemporánea de la Facultad de Filosofía y Letras, ambos de la UBA. Es investigador independiente del CONICET en el Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”, en la Facultad de Filosofía y Letras. Es autor de numerosas publicaciones científicas en revistas con arbitraje y circulación internacional. Sus principales libros publicados son *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, *Caudillo de pluma y hombres de acción*, *Historia de las universidades argentinas*, *Una revolución en los claustros*, *Los Quesada: Letras, ciencia y política en la Argentina*, entre otros. Es director de un proyecto de UBACyT para grupos consolidados con asiento en la Facultad de Ciencias Sociales y de un proyecto PyP del CONICET, con asiento en el Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”, actualmente en vigencia. Es director por la contraparte argentina de un proyecto de cooperación internacional entre CONICET y DFG de Alemania, miembro del comité editorial del boletín del Instituto Ravignani, de la revista *Folia Histórica del Nordeste* de Comité Científico y de Cuadernos de CIAN, Revista de Historia de las Universidades, editada por la Universidad Carlos III de Madrid. Actualmente se desempeña como coordinador del Programa Historia y Memoria: 200 años de la UBA. Es

miembro del Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, electo para el período 2018-2022, por el claustro de profesores.

Víctor Ramos: Especialista en Tectónica Andina, con más de cuarenta años de investigación en la Cordillera de los Andes. Se desempeña como profesor titular plenario de Tectónica en la Universidad de Buenos Aires y es investigador superior del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina. Es miembro de la Academia Nacional de Ciencias de Argentina, de la Third World Academy of Sciences, de la Academia Chilena de Ciencias y de la National Academy of Sciences de los Estados Unidos. Es autor de numerosas publicaciones y libros sobre la tectónica de América del Sur y en especial de los Andes y ha dirigido numerosas tesis de grado y doctorado, principalmente en la Universidad de Buenos Aires. Es editor regional del Journal of South American Earth Sciences y Chief Editor for South America del Virtual Explorer. Es o ha sido además miembro del Editorial Board de diversas revistas internacionales como el Journal of the Geological Society de Londres, Bulletin of the Geological Society of America, Gondwana Research, Andean Geology, Revista Geológica de Chile, Revista de Sociedad Geológica Mexicana, Geoacta, Revista de la Sociedad Geológica Española, y director de la Revista de la Sociedad Geológica Argentina.

Gabriel Montero: Médico de la Universidad Nacional de la Plata, Diplomado en Administración de Servicios de Salud en la Escuela Superior de Sanidad del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, Profesor Universitario en la Universidad del Salvador y cursó la Carrera de Especialista en Salud Pública en el Departamento de Salud Pública de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. En el campo profesional se ha desempeñado como Asesor del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, como Director Provincial de Atención Primaria de la Provincia de Buenos Aires, Gerente de Auditoría del INOS y como Consultor Senior del Banco Mundial. Ha sido Consejero Académico y Consejero Superior de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata y Profesor Titular Interino de Administración de Servicios de Salud en la Facultad de Ciencias Médicas, Escuela de Servicio Social de La Plata. Actualmente es Jefe de Trabajos Prácticos en el Departamento de Salud Pública de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, y es Docente invitado en la Universidad Austral y en la Maestría de Salud Pública de la Fundación Güemes – Facultad Medicina UBA.

Federico Schuster: Licenciado en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires y Philosophy Doctor en Teoría Social y Política de la Universidad de Essex del Reino Unido. Actualmente profesor titular de la materia Filosofía y Método de las Ciencias Sociales en la carrera de Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Su tema de trabajo de investigación son las filosofías en las ciencias sociales y el estudio de las protestas y los movimientos sociales, desde la perspectiva en la sociología política. Ha publicado diversos libros, entre los que

pueden mencionarse *Filosofía y Métodos de las Ciencias Sociales*, *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*, en colaboración con Francisco Naishtat y Gabriel Nardacchione, y *La trama de la crisis: Modos y formas de protesta social a partir de los acontecimientos de diciembre de 2001*. Ha sido decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA durante los períodos 2002-2006 y 2006-2010, y director del Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Gonzalo Alvarez: Abogado de la Universidad de Buenos Aires, especialista en Gestión Universitaria y profesor de la Facultad de Derecho y en la Facultad de Psicología de la UBA. Es docente de posgrado en distintos programas, entre ellos la Maestría en Derecho Internacional Privado de la UBA, y director del programa de posgrado de Actualización en Asesoría Jurídica de Universidades. Es investigador Categoría 3, y es y ha sido codirector de diversos proyectos de investigación UBACyT en el área de la política educacional. Ha ejercido distintos cargos de gestión universitaria en las áreas de Hacienda, Administración, Extensión Universitaria y Académica, entre los que se destaca haber sido Secretario Académico de la Facultad de Derecho de la UBA desde el año 2002 hasta el año 2010. Ha tenido una extensa trayectoria en el ámbito universitario en los distintos claustros, habiendo ejercido la presidencia del Centro de Estudiantes de la Facultad de Derecho de la UBA en el año 1992 y la presidencia de la Federación Universitaria de Buenos Aires en 1993, y habiendo integrado el cogobierno universitario como consejero directivo y superior en distintos períodos. Actualmente es consejero académico del Colegio Nacional de Buenos Aires, director del Profesorado de Ciencias Jurídicas de la UBA, consejero directivo por el claustro de profesores en la Facultad de Derecho de la UBA para el período 2014-2018 y presidente de la Editorial Universitaria de Buenos Aires, EUDEBA, desde el año 2010.

CAPÍTULO IX. LA REFORMA UNIVERSITARIA: RESIGNIFICACIONES Y BALANCES DESDE LA PERSPECTIVA DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Coordinador Pablo Buchbinder: Doctor y Licenciado en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, profesor titular de Historia Social Moderna y Contemporánea de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, profesor asociado regular de Introducción al Conocimiento en la Sociedad y el Estado en el CBC y profesor adjunto regular de Historia Contemporánea de la Facultad de Filosofía y Letras, ambos de la UBA. Es investigador independiente del CONICET en el Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”, en la Facultad de Filosofía y Letras. Es autor de numerosas publicaciones científicas en revistas con arbitraje y circulación

internacional. Sus principales libros publicados son *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, *Caudillo de pluma y hombres de acción*, *Historia de las universidades argentinas*, *Una revolución en los claustros*, *Los Quesada: Letras, ciencia y política en la Argentina*, entre otros. Es director de un proyecto de UBACyT para grupos consolidados con asiento en la Facultad de Ciencias Sociales y de un proyecto PyP del CONICET, con asiento en el Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”, actualmente en vigencia. Es director por la contraparte argentina de un proyecto de cooperación internacional entre CONICET y DFG de Alemania, miembro del comité editorial del boletín del Instituto Ravignani, de la revista *Folia Histórica del Nordeste* de Comité Científico y de Cuadernos de CIAN, Revista de Historia de las Universidades, editada por la Universidad Carlos III de Madrid. Actualmente se desempeña como coordinador del Programa Historia y Memoria: 200 años de la UBA. Es miembro del Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, electo para el período 2018-2022, por el claustro de profesores.

Javier Andes: Consejero Superior por el claustro de estudiantes.

Julián Asiner: Consejero Superior por el claustro de estudiantes y Presidente de la Federación Universitaria de Buenos Aires.

Ezequiel Marín: Vicepresidente de la Federación Universitaria Argentina.

Felipe Vega Terra: Dirigente estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales.

Resolución del Consejo Superior N° 345/18



EXP-UBA: 18.287/2018

Buenos Aires, 25 ABR. 2018

VISTO que en el mes de junio de 2018 se llevará a cabo la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, y

CONSIDERANDO

Que desde el año 1995 se han constituido espacios de reunión, deliberación y debate en torno a la evolución, tendencias y perspectivas de la educación superior a nivel regional y mundial: la Conferencia Regional de Educación Superior América Latina y el Caribe de 1996, realizada en la ciudad de La Habana (Cuba), la Primera Conferencia Mundial de Educación Superior, efectuada en 1998 en París (Francia), la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008, realizada en Cartagena de Indias (Colombia) y la Conferencia Mundial de Educación Superior de 2009, con sede en París (Francia).

Que la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe a realizarse este año cuenta con el aval del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Que por Resolución (R) N° 478/17 se creó una Comisión con representantes de cada una de las Facultades de la Universidad a fin de llevar a cabo el análisis de los ejes temáticos de la Conferencia Regional de Educación Superior América Latina y el Caribe.

Que durante el mes de octubre de 2017 se realizaron las Jornadas "La Universidad de Buenos Aires: Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018", en la que se llevaron a cabo diferentes paneles en los que se debatieron los ejes temáticos de la Conferencia Regional a celebrarse en la provincia de Córdoba (Argentina) en el mes de junio de 2018.

Que resulta indispensable sistematizar los debates centrales y las reflexiones compartidas por la comunidad académica en un documento que sintetice la posición de la Universidad de Buenos Aires frente a la próxima Conferencia Regional de Educación Superior.

Lo aconsejado por la Comisión de Enseñanza.



MARIANO GENDROP
SECRETARIO GENERAL



EXP-UBA: 18.287/2018

Por ello, y en uso de sus atribuciones

**EL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
RESUELVE:**

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el Documento "Aportes de la Universidad de Buenos Aires hacia la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018" que como Anexo forma parte de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2°.- Regístrese, comuníquese y notifíquese a las Unidades Académicas, al Ciclo Básico Común, a los Establecimientos de Enseñanza Secundaria y a todas las dependencias del Rectorado y Consejo Superior. Cumplido, archívese.

RESOLUCIÓN N° 345 18



**ALBERTO EDGARDO BARBERI
RECTOR**

**MARIANO GENOVESE
SECRETARIO GENERAL**



EXP-UBA: 18.287/2018

-1-

ANEXO**Aportes de la Universidad de Buenos Aires hacia la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018**

En abril de 2017 se creó por Resolución (R) N° 470/17 una Comisión en el ámbito de la Universidad, integrada por representantes de cada una de las Facultades, con el objetivo de analizar las temáticas que han de ser objeto de tratamiento en la Conferencia Regional de la Educación Superior 2018. Por iniciativa del Rector y en el marco de dicha comisión, el 25 y 27 de octubre de 2017 se realizaron las Jornadas "La Universidad de Buenos Aires: Aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior 2018". En este contexto se llevaron a cabo nueve mesas temáticas, con cincuenta panelistas y trescientos cincuenta asistentes de toda la comunidad universitaria, incluyendo decanos, vicedecanos, autoridades, profesores, especialistas, estudiantes y representantes gremiales. De acuerdo con ello, se presentan a continuación las principales conclusiones y aportes resultantes del diálogo de la comunidad universitaria:

La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe

El debate se organizó en torno de tres preocupaciones centrales: la articulación de la educación superior con los niveles previos del sistema y entre los distintos subsistemas de la educación superior; la cuestión de la calidad de la educación y su relación con la pertinencia de las instituciones como parte del sistema educativo; y, en tercer lugar, en vínculo con lo anterior, las políticas de evaluación y aseguramiento de la calidad.

En primer lugar, se destacó la necesidad de promover desde el Estado y las instituciones políticas públicas que favorezcan la articulación del sistema y que faciliten el tránsito entre sus distintos niveles, teniendo en cuenta la demanda creciente de educación superior que registran actualmente los países latinoamericanos. Asimismo, se señaló el carácter estratégico que supone la educación superior para el desarrollo sostenible de la región.

Respecto a la calidad de la educación, se recaló el carácter polisémico del término y en los diferentes paneles se reafirmó la concepción de la calidad entendida como una categoría multidimensional, que abarca tanto la preocupación por la pertinencia de la oferta académica respecto a las necesidades sociales, culturales y económicas del ámbito de influencia local, nacional y regional de las instituciones, así como la disponibilidad de las condiciones académicas, edilicias y financieras para el desarrollo de las funciones inherentes a las Instituciones de Educación Superior.

Por último, se analizaron los diferentes niveles de impacto de algunas de las políticas de evaluación y aseguramiento de la calidad, tales como la promoción de procesos de autoevaluación y el desarrollo de planes de mejora institucionales. Además de compartir algunos de los progresos que estos procesos provocaron en diferentes unidades académicas, se evaluó como necesario que las políticas de aseguramiento de la calidad educativa, particularmente sus contenidos e instrumentos, sean revisados en un marco amplio de discusión académica con el fin de repositionarlas como eje de mejora continua de las instituciones educativas.

MARIANO BENÍTEZ
SECRETARIO GENERAL



EXP-UBA: 18.287/2018

-2-

Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina

La Universidad de Buenos Aires desarrolla en cada una de sus unidades académicas propuestas y acciones en pos de la inclusión. Además, éstas contemplan desde hace tiempo la diversidad cultural y las necesidades heterogéneas de quienes ingresan a la Universidad. Esto resulta fundamental en sociedades como las nuestras, donde persisten procesos complejos de exclusión que restringen el acceso y la permanencia en la Universidad de distintos sectores de la población. Las causas de esta exclusión no se restringen meramente a un componente económico, sino que se explican también por cuestiones culturales que desconocen el carácter intercultural de la educación y generan, por tanto, barreras institucionales.

Ante dicho escenario, se considera que la promoción de la interculturalidad en contextos de igualdad y equidad constituya una condición sine qua non para el ejercicio efectivo del derecho a la Educación Superior.

La Educación Superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe

En la actualidad es indiscutible el rol preponderante que ocupan los sistemas universitarios en el crecimiento y el desarrollo de las capacidades de las sociedades latinoamericanas. La importancia del proceso de internacionalización en la educación superior radica en la visión global y el espíritu regional que aporta en la formación académico-científica de las comunidades educativas involucradas. Este escenario conlleva necesariamente un avance en la conformación de un espacio común de desarrollo del conocimiento en la región, incrementando recursos, mejorando la calidad educativa y ampliando su impacto sobre las sociedades involucradas.

El desafío de las instituciones de educación superior radica en la profundización de los lazos de cooperación, con el objeto de superar las diferencias y priorizar la ayuda entre los países de la región, en pos de la ciencia, el conocimiento, la cultura y, sobre el principio básico compartido por las Universidades de nuestra región, que concibe a la educación superior como bien público social y un derecho humano y universal que deben brindar los Estados.

Para esto, se debe propiciar la búsqueda de acuerdos y políticas comunes y solidarias, a fin de contribuir con los procesos de convergencia e integración regional. Para alcanzar logros en este sentido resulta necesario el esfuerzo y compromiso conjunto de las instituciones de educación superior y de los gobiernos de la región, mediante la promoción de políticas y acciones que potencien la integración académica y cultural para un mayor entendimiento entre las culturas respecto a la diversidad y construcción de una ciudadanía regional.

El rol de la Educación Superior ante los desafíos sociales de América Latina y el Caribe.

Durante las Jornadas, se destacó el papel de las universidades en la construcción de redes académicas y científicas en articulación con los sectores productivos y el sector público con el fin de que en el marco de su autonomía se desarrollen políticas tendientes al desarrollo de la matriz productiva de los países y la formación de profesionales e investigadores comprometidos con las problemáticas nacionales y regionales.

MARIANO CENOVESI
SECRETARIO GENERAL



EXP-UBA: 18.287/2018

-3-

Asimismo, concibiendo a la Educación Superior como un derecho humano universal y un bien público y social, se sostuvo la necesidad de generar, desde el Estado y las instituciones, políticas de inclusión que procuren el acceso, permanencia y egreso del conjunto de la sociedad en estos ámbitos.

La investigación científica y tecnológica y la innovación como motor del desarrollo humano, social y económico de América Latina y el Caribe

Durante la última década se registró un crecimiento del presupuesto asignado a I+D en América Latina y el Caribe. En este escenario, la inversión en el sector de Ciencia y Tecnología presenta una distribución desigual y revela una fuerte concentración en países como Brasil, México y Argentina. Por otra parte, el porcentaje del PBI que se invierte en investigación científica en nuestro país es aún insuficiente. Además, se considera necesario aumentar la relación de los centros de investigación con el sector productivo público y privado y la I+D, evitando limitar dicha interacción a la prestación de servicios, análisis y consultorías. Resulta fundamental que las universidades continúen solicitando a los Estados el incremento del financiamiento en I+D, así como la articulación de los medios necesarios para continuar promoviendo la formación de investigadores y respaldando la investigación en todas las áreas. Hay plena coincidencia en que para lograr un sistema científico sustentable debe procurarse el desarrollo de una investigación responsable, evaluando el impacto social y los riesgos de las innovaciones, así como también es fundamental fortalecer las políticas de Estado en ciencia y tecnología, que, a su vez, deben considerar los valores y la cultura de la sociedad en que se insertan, así como lograr el reconocimiento social respecto a la importancia de las políticas de ciencia y tecnología para el desarrollo del país. Asimismo, es preciso lograr un adecuado equilibrio entre la aparente imposición de la necesidad de una inmediata transferencia de los conocimientos y la importancia de la investigación básica como generadora de conocimientos más allá de la visión de su aplicación inmediata, a riesgo de provocar efectos distorsivos que van en contra del desarrollo virtuoso y equilibrado de las distintas disciplinas científicas.

Nuestra perspectiva como universidad pública enfatiza la necesidad de reconocer la contribución central de las políticas científicas en la formación de nuevas generaciones de profesionales y académicos y en la producción de conocimiento en aras de la construcción de una sociedad cada vez más desarrollada e igualitaria. Subrayamos la necesidad de generar mayores acuerdos sociales para una distribución equitativa de los recursos garantizando los derechos sociales a la educación, los alimentos, la salud, la vivienda y el trabajo.

Por último, se propuso incorporar perspectivas que contemplen la problemática de género, relevantes para analizar la cuestión de la inequidad que presenta el sistema científico-tecnológico actual en todo lo relativo al acceso y la promoción real de las mujeres, la invisibilidad de sus desarrollos y producciones, entre otros aspectos que deben pasar a tener peso real en la evaluación y toma de decisiones respecto de las políticas de educación superior.

El papel estratégico de la Educación Superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe

Frente a la preocupación inicial respecto al rol estratégico que posee la educación superior para favorecer el desarrollo regional y sostenible, se analizaron las transformaciones y


 MARIANO SERIOVESI
 SECRETARIO GENERAL



EXP-UBA: 18.287/2018

-4-

tendencias actuales de los sistemas de educación superior latinoamericanos y sus desafíos contemporáneos.

Se destacó el incremento en los niveles regionales de acceso a la Educación Superior donde, según datos disponibles de UNESCO, durante la primera década del siglo XXI la matrícula creció de 11.500.000 a 18.000.000. Tal crecimiento estuvo acompañado de la feminización de la matrícula. De acuerdo con datos oficiales publicados por distintos países de la región, en el año 2014 las mujeres representaban más del 50% de la matrícula de educación superior. No obstante, y pese al crecimiento en el acceso, los niveles críticos vinculados a la deserción y las bajas tasas de graduación constituyen un desafío para los institutos de educación superior y los Estados en vistas de desarrollar políticas públicas que incrementen los niveles de acceso, permanencia y egreso. Por otra parte, resulta fundamental promover en nuestras instituciones y en la sociedad en general la igualdad de género, así como la erradicación de todas las formas de violencia.

De forma complementaria a la expansión de la matrícula, se identificó una segunda tendencia inherente a la ampliación de la oferta de educación superior, cuestión que asumió diversas modalidades en los países latinoamericanos y caribeños, asociada con la privatización del sistema, la diversificación institucional. Estos movimientos estuvieron ligados a una estrategia para que las instituciones logren atender a una demanda creciente y heterogénea de estudiantes, incluyendo la expansión de posgrados, entre otras modalidades. De cara a dicho escenario, se configura el desafío de reafirmar, en continuidad con la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe del 2008, la concepción de la Educación Superior como derecho humano universal y bien público social, cuestión que demanda a los Estados asumir un rol protagónico que garantice los principios de igualdad y equidad. Esta concepción es inherentemente crítica de las corrientes que promueven la mercantilización y la privatización de la Educación Superior, así como la reducción del apoyo y financiamiento del Estado.

Una tercera tendencia analizada refiere a la virtualización de la enseñanza, es decir, a los nuevos modos de enseñar y aprender facultados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. El crecimiento exponencial de las ofertas de enseñanza a distancia que coexiste o se articula con la presencialidad, genera nuevas oportunidades para las instituciones. Al respecto, se enfatizó la necesidad de posicionar dichas nuevas tecnologías como un elemento al servicio de la innovación pedagógica con el fin de democratizar la Educación Superior y facilitar la interacción de las instituciones con la sociedad.

El rol estratégico de las instituciones de Educación Superior como productoras de conocimientos también fue abordado en las Jornadas. A propósito de ello, se manifestó preocupación respecto de los procesos que, siguiendo intereses netamente mercantiles, restringen la producción y la libre circulación del conocimiento. Ante tal situación, se reivindicó la idea de que el conocimiento, en tanto bien público y social, debe ser puesto al servicio del desarrollo sustentable, económico, político, educativo, artístico, científico y tecnológico de nuestros países asegurando su acceso libre e inextinguible.

A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo Manifiesto de la Educación Superior Latinoamericana.

El legado de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 a través de sus postulados interpela a las instituciones de educación superior y las insta a revisar su presente y futuro para abordar los desafíos actuales que afronta nuestra región.

MARIANO GINOVES
SECRETARIO GENERAL



EXP-UBA: 13.287/2016

-5-

En los espacios de discusión se analizaron los principios de la Reforma que cuales dotaron de un carácter singular a las Universidades Latinoamericanas, tales como la autonomía universitaria, la participación de profesores, estudiantes y graduados, en el gobierno institucional, la función social de la universidad a través de la extensión, la libertad de cátedra y la docencia libre, la publicidad de los actos de la institución, los concursos para la selección de profesores y la periodicidad de las cátedras, la gratuidad de la enseñanza concebida como estrategia para lograr la justicia social y la necesidad de propiciar un pensamiento que dimita la unidad latinoamericana.

En este contexto, se advirtió que ser reformista en la actualidad supone un ejercicio constante de reflexión respecto al rol y la posición de las universidades en la sociedad, cuestión que demanda la revisión de sus procesos internos y el reconocimiento de los nuevos desafíos que debe afrontar.

Principios que debieran orientar el debate de cara a la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018:

La Universidad de Buenos Aires con vistas a la CRES manifiesta la pertinencia de los siguientes principios rectores para el desarrollo de una visión estratégica compartida de la Educación Superior latinoamericana y caribeña.

1. Reafirmar, en continuidad con la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe del año 2008, la concepción de la Educación Superior como derecho humano universal y un bien público social.
2. Los Estados deben asumir un rol principal que garantice los principios de igualdad y equidad en la Educación Superior, cuestión que supone la concurrencia de la gratuidad de la educación pública, así como el desarrollo de políticas que favorezcan el acceso, permanencia y egreso de la población en condiciones de calidad educativa equivalentes.
3. La Calidad de la Educación Superior constituye un elemento indisoluble de la concepción de la Educación Superior como derecho humano y un bien público y social. Por tanto, se concibe a la calidad como una categoría multidimensional que abarca tanto la preocupación por la pertinencia de la oferta académica respecto a las necesidades sociales, culturales y económicas del ámbito de influencia local, nacional y regional de las instituciones, como el aseguramiento de las condiciones académicas, edilicias y financieras para el desarrollo de las funciones inherentes a las instituciones de Educación Superior.
4. Las políticas de aseguramiento de la calidad educativa de la Educación Superior, particularmente sus contenidos e instrumentos, requieren ser revisados en un marco amplio de discusión académica con el fin de reposicionarlas en su función de tender a la mejora continua de las instituciones educativas.
5. Resulta imperante promover en nuestras instituciones y en la sociedad en general, la igualdad de género, así como la erradicación de todas las formas de violencia.
6. La promoción de la Interculturalidad en contextos de igualdad y equidad constituye una condición sine qua non para el ejercicio efectivo del derecho a la Educación Superior.
7. Se reconoce al personal académico y al personal técnico y de apoyo como actores fundamentales del sistema de Educación Superior y, por tanto, debe ser garantizada su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales, salariales y de carrera profesional, con el objeto de tender a la mejora continua de la calidad respecto a las funciones académicas inherentes a las instituciones universitarias.


MARIANO GONZALEZ
 SECRETARIO GENERAL



EXP-UBA: 18.287/2018

-5-

8. El conocimiento concebido como bien público y social, debe ser puesto al servicio del desarrollo sustentable, económico, político, educativo, artístico, científico y tecnológico de nuestras naciones, lo cual requiere asegurar su acceso libre e irrestricto. Reafirmando los principios consagrados en la normativa vigente, se debe concebir la educación pública como un derecho y no como un servicio lucrativo.
9. Resulta fundamental cimentar una visión de la Ciencia, la Técnica y la Innovación orientada a lograr el desarrollo sustentable de nuestros países y de la región que permita superar las brechas científicas y tecnológicas existentes en nuestras sociedades y procure intervenir en la solución de las problemáticas sociales, ambientales, políticas económicas, entre otras dimensiones. Por lo tanto, se requiere incrementar la inversión pública en ciencia, tecnológica e innovación, así como el desarrollo de políticas públicas ligadas con la creación de redes o consorcios de investigación que fortalezcan las capacidades nacionales y regionales para la generación, transformación y aprovechamiento del conocimiento.
10. La internacionalización de la Educación Superior, concebida como medio para fortalecer las funciones de las instituciones educativas, debe desarrollarse en concurrencia con los Estados y en condiciones adecuadas a las características de las instituciones y sus zonas de influencia.
11. El crecimiento exponencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación debe ponerse al servicio de la innovación pedagógica con el fin de democratizar la Educación Superior y facilitar la interacción con la sociedad.
12. A cien años de la Reforma Universitaria de 1918 en la Provincia de Córdoba, la CRES 2018 brinda la oportunidad de reafirmar el compromiso con sus principales postulados: la democracia universitaria, la autonomía, la extensión y la libertad de cátedra, así como expresar las transformaciones que contribuyan a delinear el camino de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en pos del desarrollo sostenible de la región.


MARIANO BENVENUTI
SECRETARIO GENERAL