

la educación y sus órbitas

¿Cuáles son los núcleos problemáticos y las fronteras del campo de la educación? Los artículos que presentamos a continuación dejan al descubierto la dificultad de trazar un límite. Y evidencian, por lo pronto, la heterogeneidad de cuestiones en juego: la revisión de saberes, tensiones entre diversidad y homogeneidad, un panorama nacional sobre la educación superior, algunas observaciones para superar el estancado debate acerca de la educación media, prácticas pedagógicas en el contexto carcelario y trasvasamientos entre educación, política y sindicalismo, entre otras dimensiones.

Cosmopolitismo y globalización en la universidad contemporánea

por Francisco Naishtat *

I. Introducción

El cosmopolitismo universitario y la globalización de las universidades son a menudo interpretados por la doxa de la universitología como procesos de gran afinidad, incluso de homogeneidad: se dice que puesto que las universidades han sido desde siempre, y constitutivamente, desde su fundación medieval, instituciones cosmopolitas con vocación universalista, estarían entonces hoy muy bien dotadas para enfrentar esta fase de la modernidad llamada *globalización*. Y a partir de allí todo parece deducirse: el inglés es nuestra *lingua franca*, como el latín en el siglo XIII. La movilidad que tenían los medievales para circular dentro de las universidades de la cristiandad gracias a su *licentia ubique docendi* sería, salvando las distancias, como un precedente de las movilidades múltiples de nuestros diplomas universitarios, de nuestros masters y doctorados sopesados simbólicamente en el *ranking* de Shanghai. La enorme circulación de los estudiantes mismos en las universidades del mundo entero a través de diferentes programas de intercambio y de co-tutela, ¿no encuentra acaso un valioso antecedente en los cosmopolitismos universitarios de la baja Edad Media, con esas “naciones” medievales, esas corporaciones de estudiantes extranjeros según las lenguas de origen? Por otra parte, la autonomía y la autarquía

financiera de las universidades medievales, ¿no son un antecedente de las autonomías y las autarquías en lo concerniente a nuestras universidades contemporáneas? No hay nada más adaptado a la necesidad de sustraerse del peso de una dependencia nacional estimada demasiado embarazosa, pesada e inadaptada al juego competitivo de la globalización, que la tradición de las autonomías universitarias, con su dialéctica ejemplar entre el *oeconomos* local y el logos universal, que sentaría así un precedente para la dimensión regional y local de las universidades, más allá de su dimensión nacional.

Podríamos prolongar al infinito estos juegos de afinidades retóricas, donde el modelo de universidad contemporánea de la globalización vendría a citar de alguna manera al cosmopolitismo originario de la universidad occidental, de modo que el siglo XXI se perciba como el siglo de un *renacimiento universitario* en el seno de una globalización que ha promovido a las universidades y a sus estructuras al rango de verdadera célula proteiforme de la sociedad de conocimiento. ¿Cómo explicar de otra forma el hecho de que los ministerios de educación hayan vuelto a colocar la política universitaria en el primer rango de las prioridades políticas y financieras del mundo de la educación, muy a menudo en detrimento de las políticas de enseñanza

primaria y secundaria, que se encuentran sin embargo en una situación de gran desamparo y precariedad en todos los países de Occidente? La autonomía, la autarquía, el monolingüismo académico, la especialización y la segmentación de los estudios, los ciclos, la competencia desencarnada, la meritocracia, el *ranking* de los diplomas, la movilidad muy grande de los actores, docentes y estudiantes, la carrera por el prestigio son por así decirlo parámetros del mundo universitario desde su origen medieval y situarían a las universidades en una posición aventajada para viajar en el tren de la globalización y transformarse en su seno en un actor de primer orden.

En lo que sigue me propongo mostrar que ese esquema, propio de una retórica inmediatamente perlocucionaria para la elaboración de las políticas universitarias, ha escamoteado completamente, entre tanto, la cuestión del sentido, al permitir subrepticamente una confusión conceptual entre las instancias que son como aperturas de sentido en la historia universitaria, y aquí el cosmopolitismo originario de la universidad es como un *esistenziall* del mundo académico y, por otra parte, instancias que son refractarias al sentido, y proceden simplemente de la facticidad, es decir de una dictadura de los hechos, de ningún modo elegidos, decididos, afirmados o comprendidos por los actores, y que se imponen de manera opaca conminando una adaptación y una tiranía funcional que aparece como condición inevitable de la supervivencia institucional. Desde este punto de vista, el cosmopolitismo corresponde a un orden categorial radicalmente diferente al de la globalización: para decirlo brevemente, *elegimos* ser cosmopolitas y podemos *comprender* y *reclamarnos* de una dimensión cosmopolita del mundo, pero *no elegimos* la globalización, *no elegimos* ser globalizados, *no comprendemos* ni si-

quiera hacia dónde la globalización está llevando el mundo. Mientras el cosmopolitismo contiene mucho más que la facticidad (*Faktizität*), la globalización es un concepto derivado de la facticidad que no libra ninguna luz, ninguna claridad sobre sí mismo. Con la ayuda del cosmopolitismo, podemos seguramente mirar el mundo de otro modo que bajo la coacción de los hechos económicos, culturales o sociales. Pero la globalización en sí misma no nos ayuda a mirar el mundo sino solamente en términos de procesos empíricos y de adaptación funcional.

II. Globalización y soberanía

La globalización contemporánea sacude y pone en crisis la dinámica de las soberanías modernas ligadas al ejercicio del poder soberano por los Estados-naciones sobre su territorio. La globalización capitalista ha desencadenado efectivamente desde hace mucho tiempo un proceso de transformación acelerada de la relación entre los poderes y el espacio. Carl Schmitt señalaba en un ensayo clásico *El nomos de la tierra* que el origen del poder es la posesión de la tierra, en el sentido literal de territorialidad, y que la idea misma de ley refiere originariamente a una distribución del suelo. Schmitt subrayaba que no existía nada parecido, originariamente, en relación al mar, abandonado, más allá de un cierto límite, a la suerte de la piratería.

El poder es entonces originariamente territorial; sin embargo ese sistema de soberanía ha comenzado a flaquear desde el momento en que la globalización económica del capitalismo creó una fuerza tal de expansión alrededor del globo que las soberanías territoriales se han visto confrontadas a un poder económico cuya velocidad de desplazamiento y alcance no se miden en modo alguno en la escala de los

territorios. Los poderes del mercado y del capitalismo institucional (lo vemos hoy: los bancos transnacionales, las agencias de calificación de riesgos, las Bolsas, etc.) delimitan a tal punto la soberanía clásica heredada del siglo XVII, que el soberano no es más aquel que *decide* acerca de la situación excepcional en la que está involucrado, sino más bien aquel que *no puede* decidir: el poder soberano está cada vez más afectado en su legitimidad por los límites impuestos a su poder de decisión que lo vuelven inepto para evacuar la situación excepcional. Todas las situaciones presentadas en las últimas décadas como situaciones excepcionales tienen así la vocación de dilatarse en la permanencia de una globalización que revoca los circuitos soberanistas de legitimación de lo político: las catástrofes ecológicas, sobre todo el cambio climático, la guerra antiterrorista, la precarización del trabajo, la deslocalización industrial, la extrema pobreza en el mundo, y últimamente, la condición caótica del capitalismo financiero, con su tendencia hacia la formación de burbujas financieras especulativas que rebasan varias veces la masa de las riquezas que se estiman reales y las velocidades de circulación y de intercambios físicos de las mercancías: todo muestra, por si fuera necesario, el carácter impotente de la política soberanista clásica, y a su vez deja patente la crisis de legitimidad y de sentido de los procesos surgidos de la globalización como tales, que son padecidos pero de ningún modo comprendidos, elegidos, deliberados o decididos a través de los mecanismos de legitimación política del mundo moderno surgido de las revoluciones democráticas de los siglos XVIII y XIX.

Así, la globalización no se presenta de ningún modo como otro poder soberano que vendría a arrancar la soberanía de un territorio a un soberano vencido; la globa-

lización no es de modo alguno un sistema alternativo de soberanía en el mundo. Se trata más bien de un proceso de integración y de desintegración económica, tecnológica, cultural y social de gran escala que sobrepasa, por su penetración global, los territorios, las soberanías nacionales así como las sociedades mismas. La globalización se asemeja en ese sentido a la modernización según la idea de una racionalización weberiana de las formas de existencia política, económica, religiosa y otras. Sin embargo, su diferencia con la racionalización de la modernidad en cuanto a proceso sistémico reside en el hecho de que mientras que los propios Estados modernos surgen de la secularización, la actual globalización opera más bien como una fuerza de desintegración de las soberanías modernas en beneficio de una integración de los poderes a través de los procesos sistémicos autónomos que se revelan refractarios a los mecanismos modernos de legitimación.

Si la secularización moderna de la política y del Estado fue una respuesta a la crisis de legitimidad que emanaba de la descomposición de la autoridad religiosa como fuente tradicional pre-moderna de legitimación de lo político, la política contemporánea no ha hallado en nuestros días un mecanismo de legitimación de la decisión que pueda hacer frente a la crisis de la política contemporánea provocada por los procesos de globalización. En ese sentido, los procesos de legitimación legal-racional que son propios de la legitimidad post tradicional y post carismática no son ya suficientes. Podemos comparar esto con las reglas de la circulación automovilística: en una situación normal, no tenemos necesidad de justificar las normas de circulación sino por las normas en sí mismas. No hay necesidad alguna de adoptar una interpretación de estas normas, más allá de lo pro-

cedural, ni de conocer las diferentes interpretaciones u orientaciones de los valores de los automovilistas para saber que esos códigos de circulación son legítimos, porque en situación normal, la legitimación legal-racional es suficiente. En cambio, si un elemento exógeno a las normas de circulación pusiera en crisis la circulación automovilística, por ejemplo, un aumento exponencial de los automóviles en la ciudad susceptible de hacer colapsar la circulación, entonces, el sistema normativo de la circulación no tendría ya ninguna validez. Habría que hacer frente a una situación excepcional, y aquí los recursos clásicos de la validez legal-racional mostrarían a la luz del día sus propias limitaciones, ya que las diferentes orientaciones axiológicas y hermenéuticas de los usuarios, de las que podíamos desentendernos en el caso de la circulación normal, podrían mostrarse críticas en el momento de la decisión y sobre todo de la legitimación de otra forma de vida, sobre todo si ésta viniese a imponer sacrificios por así decir existenciales a los diferentes usuarios.

He hecho este breve desvío para mostrar hasta qué punto las dinámicas de la globalización son refractarias a las instancias de legitimación política. Nuestra situación contemporánea se parece a la del caos de la circulación, para el cual las formas de racionalidad legal-racional que modelizan la legitimidad de la política secularizada, post tradicional y post carismática se encuentran en crisis. En ese sentido, si comprendemos el cosmopolitismo como las formas activas, políticas, de la construcción de un mundo común por la vía de la praxis política e histórica, podemos comprender que solamente una agenda cosmopolítica, que reabra por así decirlo el campo de sentido del mundo, puede resultar suficientemente dotada de contenido y de capacidad como para recons-

truir el horizonte de legitimidad moderna y permitir una reinvenición de lo político. En cambio, la globalización nos sumerge en un sentido de la historia como presente y de éste como catástrofe, que evoca con una sorprendente actualidad los análisis benjaminianos sobre los límites de la soberanía moderna y el carácter permanente de la excepción (*die Ausnahmezustand*).

II. Universidades y cosmopolitismo

Hay algo más en la realidad que en la facticidad. Es en esta distancia entre una realidad capaz de incluir la apertura sobre el sentido, y que nos reenvía a la modalidad no asertórica de lo que Derrida llama, siguiendo a Kant, el *als ob*, el *como si* incondicional, que una Universidad, pensada desde el punto de vista cosmopolita, puede despejar un horizonte de problematización crítica sobre el sentido político del mundo. Pero, precisamente, las dinámicas de la globalización universitaria a todos los niveles olvidan y marginalizan la problematización crítica del sentido, tanto en la elección de lo que es válido como producto universitario medible en vistas de un juicio desreferencializado de excelencia, que como idea formal y funcional de pertinencia reclamada de los *curricula* universitarios como atención a las demandas de la sociedad. Estas dinámicas operan siempre a partir de la asimilación de la realidad a la facticidad, lo que oculta toda posible apertura universitaria sobre la problemática crítica del sentido inherente al horizonte político mundial □

* Profesor de la materia Filosofía en la Carrera de Ciencia Política y del seminario de doctorado "Acción, suceso e historia".

El pasaje de la ciencia a la investigación¹

por Perla Aronson*

“[...] si las dos últimas décadas muestran el agotamiento del modelo de organización de la enseñanza superior heredado del siglo XIX, la próxima, en cambio, nos pone ante la necesidad de definir un nuevo patrón de desarrollo universitario.”

Brunner, 1999

La mayor parte de los estudios dedicados a la universidad destacan las modificaciones experimentadas por la praxis académica y por los procesos de producción y transmisión del conocimiento. Tales cambios vienen atados a la diversificación de las fuentes de financiamiento y al desarrollo de nuevas relaciones entre las instituciones y el mundo económico y social. Se da por descontado que en el seno mismo de la universidad se ha producido un giro cuya culminación requiere sustituir el modelo vigente por otro que garantice el desarrollo económico sustentado en el conocimiento como fuerza productiva de primer orden. En circunstancias en las que la economía de mercado abarca la totalidad del mundo, la investigación se concibe como *commodity*, una mercancía o artículo de consumo valorizado en sentido propio. Bajo ese supuesto, y en contraste con la ciencia –cuyo compromiso alude a la búsqueda de la verdad–, la investigación es un objeto capaz de satisfacer una necesidad y susceptible de comercio. Abandonado el principio

del logro individual fundado en la apertura hacia la “experiencia del ser”, la tarea investigativa deviene en generadora de conocimiento y proveedora de unidades expertas de potencial humano (Gibbons, 1985), elementos que aportan crecientemente a la creación mundial de riquezas. El movimiento, entonces, supone una doble transformación: mientras la concepción tradicional de ciencia tiende a decaer, la investigación se fortalece en virtud de su conversión en producción de conocimiento, con los mismos atributos que la producción de mercancías y servicios.

Luego, los análisis más influyentes instan a establecer vínculos dinámicos entre la universidad y el entorno, lo que origina una densa red de obligaciones hacia el gobierno y la industria en la forma de productos intercambiables y externalizados. En esa línea, se convoca a considerar las necesidades de quienes demandan conocimiento útil, y a celebrar pactos con actores movidos por intereses diferenciados.

1- El presente escrito se vale de datos recogidos durante 2006 y 2007 mediante entrevistas realizadas a treinta investigadores de distintas disciplinas, todos pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires.

La relación de la universidad con la sociedad

“[...] la profesionalización (y, cada vez más, la privatización) de la universidad puede explicar el refrenamiento sistemático de la energía teórica propiamente dicha, tan aberrante en sus efectos como anarquista en sus metas.”

Jameson, 2004

En un marco de estas características, los científicos universitarios toman posición reconociendo que la universidad pública está obligada a desarrollar investigaciones que den cuenta de problemas precisos, dirigidos a destinatarios precisos. Siempre que la institución no se vuelva una empresa, un mero proveedor de bienes y servicios, la relación con el sistema productivo no encierra ningún peligro. Toda asociación que reditúe beneficios colectivos –no restringidos a grupos de poder económico o político que pretendan usufructuar los resultados obtenidos en contextos de creciente pobreza institucional– favorece el progreso del conjunto y sustrae a la universidad de cierto aislamiento respecto del mundo externo. Las apreciaciones dependen de prerequisites irrevocables: que la comunidad académica pueda seleccionar los actores con quienes construir nexos colaborativos, que goce de libertad para fijar las pautas de cooperación, que acuerde sobre las formas de distribución de los resultados y que las articulaciones se guíen por la reciprocidad igualitaria.

En contraste con quienes opinan que los científicos mantienen a distancia a terceros actores, pues la libertad de investigar predomina sobre todo otro interés, la vinculación con actores de diversa procedencia no comporta la comercialización de la actividad. El argumento deriva de la com-

paración con los profesores universitarios de los principales países del mundo: alcanzado cierto nivel, pasan a desempeñar el rol de asesores, sin que ello signifique algo reprochable ni para el individuo ni para la institución. La evaluación, de tono positivo, resalta el reconocimiento y la orientación recibida por parte de las universidades, sobre la base de un consenso acerca de que la misión de un investigador no es sólo publicar en medios científicos convencionales, sino abastecer al interés nacional y emplear el conocimiento en aras del bienestar.

Cancelación de la falsa distinción entre ciencia básica y aplicada

“[...] muchas investigaciones llamadas ‘fundamentales’ son menos ‘puras’ de lo que parece y muchas investigaciones calificadas de ‘finalistas’ pueden hacer aportes decisivos a la investigación fundamental.”

Bourdieu, 2000

Siguiendo esta vía, la distinción entre ciencia básica y aplicada se constituye un artificio, pues si bien las experiencias difieren, «la ciencia es una sola»: los descubrimientos de las investigaciones básicas pueden desembocar en aplicaciones, y recíprocamente, la necesidad de contar con aplicaciones redundante en el desarrollo de nuevas líneas de investigación básica. Ambas enriquecen el *corpus* conceptual y dan la pauta de que tanto en las ciencias duras como en las ciencias blandas coexisten lo puro y lo aplicado; y aunque actualmente se privilegien las utilizaciones concretas, ambas modalidades presuponen acción, sea para transformar la naturaleza y la sociedad en un sentido práctico, sea para conocer sin ninguna utilidad inmediata.

Un aspecto relevante refiere a las ventajas que provee la previa definición de los destinatarios: proporciona pautas más realistas, sistematiza las tareas en pos de un objetivo establecido y confiere un perfil más ordenado a las sucesivas etapas de la indagación. Aunque la ciencia básica parte de la clara delimitación de su objetivo, en las etapas iniciales se ignoran los pasos a dar para alcanzarlo, por lo que su desarrollo suele ser más caótico. De ahí que las exigencias externas contribuyan a dotar a las tareas de una estructuración significativa forzando, simultáneamente, a la elaboración de metodologías más estrictas. Pese a que en el plano teórico no se verifican diferencias, las prácticas asociadas manifiestan ciertos contrastes que, de cualquier forma, no autorizan a sostener una división categórica entre campos.

A modo de conclusión

Más allá de que el receptor de los hallazgos sea el sector industrial, las organizaciones de la sociedad o la propia comunidad académica, la actividad investigativa entraña una instancia de contemporización, de ajuste a demandas precisas con formato propio. Esta perspectiva podría calificarse de instrumental; sin embargo, evidencia intereses ligados a la utilidad social de la ciencia (Vaccarezza y Zabala, 2002) que no anulan la implicación en el juego del campo científico, la consideración positiva de las reglas que lo ordenan y la disposición a participar (Bourdieu y Wacquant, 1995). Se trata de un tipo de involucramiento que otorga peso a la sociedad de pertenencia, justifica la inversión de recursos, aspira a producir efectos que excedan los límites de la institución y procura inscribir las actividades en una agenda ampliada. El ajuste a las normas reguladoras se enlaza con una anticipación de resultados proyectada a futuro y en términos de utilidad social.

Sin embargo, mientras se incita a las universidades a transferir conocimientos a la sociedad, el sistema nacional de evaluación confiere a las publicaciones una valía superior. En la práctica, aunque los organismos financiadores exhortan a estimar impactos, la recomendación no se toma en cuenta o, eventualmente, se improvisa.

Como los propósitos de los demandantes de conocimiento no difieren de las inclinaciones de los investigadores –pues la semejanza de significatividades presupone la mutua implicación en el mundo social–, la integración de dichos intereses no conspira contra la seriedad de la labor. A través de lo que se denomina «retraducción» de las solicitudes del mundo externo, esto es, la mediatización de los requerimientos a través de la lógica de autonomía del campo científico (Bourdieu, 2000), la utilidad social otorga sentido a la labor y evita que las bases del conocimiento sean colonizadas por la economía y la política. A la vez, añaden compromisos insoslayables con el entorno que configuran una visión realista y equilibrada de la ciencia.

Por último, cabe hacer dos indicaciones. La primera remite al aumento de las posibilidades de contrastación intersubjetiva, en comunidades ampliadas, en las cuales prima la organicidad disciplinar, la «rigurosidad», la «sensatez» y la «prudencia»; precisamente lo contrario del «diletantismo» y la «enajenación» atribuidas a la universidad. De ese modo, en el corazón de la universidad se consume una heteronomía derivada de la diversidad de órdenes que orienta a los actores: la lentitud procedimental tropieza con la aceleración y la continua evaluación a que se halla expuesta la investigación. La segunda indicación da cuenta de la ruptura entre investigación, por un lado, y membresía institucional, por el otro. La pertenencia se decide en el in-

terior de las disciplinas, ahora extendida a raíz de las facilidades disponibles, y funda una identidad mucho más fuerte que la que otorga la universidad. La distancia origina universos de significado con racionalidades específicas y en pugna, e impide reconocer un núcleo común portador de sentido.

En síntesis, las presiones internas son las que producen más rechazo entre los investigadores. Puestos a discurrir sobre la universidad existente y la que pretenden para el futuro cercano, lo hacen desde la comunidad de investigación, sin tener claro cómo y con quién podría instituirse una comunidad de pensamiento. Forjar un ideal que surja desde dentro representa una tarea gigantesca en un ambiente donde la escucha no constituye el patrón de las interacciones □

* Profesora de Historia del Conocimiento Sociológico II y de Globalización, Teoría Social y Sociedad en la Carrera de Sociología.

Bibliografía

Bourdieu, P. (2000): *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Bourdieu, P. y L. Wacquant (1995): *Respuestas por una antropología reflexiva*, Buenos Aires, Grijalbo.

Brunner, J. J. (1999): «Educación superior en una sociedad global de la información», en http://www.geocities.com/brunner_cl/bogota.html.

Jameson, F. (2004): *Una modernidad singular. Ensayo sobre la ontología del presente*, Barcelona, Gedisa Editorial.

Vaccarezza, L. y J. P. Zabala (2002): *La construcción de la utilidad social de la ciencia. Investigadores en biotecnología frente al mercado*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Balance sobre la educación superior en la Argentina

por Sandra Carli*

En los últimos años el debate sobre la educación superior ha estado ligado con la reforma de los *estatutos* de algunas universidades públicas nacionales y con el proceso de elaboración de una *nueva ley de educación superior* en el ámbito del parlamento.

Respecto de la reforma de los estatutos, en el caso de la UNLP culminó en el mes de octubre de 2008, en el caso de la UNC se realizó en forma parcial y en el caso de la UBA se encuentra en una lamentable situación de indefinición institucional. Respecto del debate sobre una nueva ley de educación superior, a la fecha existen en estado parlamentario un total de nueve proyectos de ley de educación superior. El último proyecto presentado por el FPV, en marzo de 2009, se entiende como el resultado de una etapa de consultas y consensos encabezada por la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados durante el año 2008.

El análisis de los estatutos reformados, de los proyectos de ley y de debates y documentos recientes revela algunas cuestiones problemáticas que presentamos a continuación.

La historia de la universidad en la Argentina, con su modernización trunca y sus atrasos estructurales, pero también con su horizonte de expectativas ligados con la igualdad en el acceso y el derecho a la educación superior, pone en escena las di-

ficultades históricas en llevar adelante *procesos de reforma* que provoquen un salto cualitativo (cabe recordar aquí la expresión “aceleración evolutiva” de Darcy Ribeiro), en un contexto global de aceleración de los cambios y de internacionalización de la educación superior.

La producción de nuevas normas (estatutos y leyes) trae una primera duda respecto del *alcance* de las mismas en la transformación de las universidades públicas. Las normas pueden ser el espacio privilegiado de una nueva enunciación, pero sus efectos sobre las estructuras dependerán del acompañamiento de *políticas*, ya sea aquellas vinculadas con lo presupuestario y con los horizontes estratégicos del país como aquellas ligadas con dimensiones político-académicas e institucionales.

El imaginario de la universidad argentina como república democrática y lugar de igualdad de oportunidades debe confrontarse en el debate sobre su *financiamiento* y sobre criterios de distribución presupuestarias entre universidades de distinta escala para evitar consolidar segmentaciones injustas que operan en forma crítica sobre las universidades de más larga tradición y de mayor matrícula estudiantil.

Cierto consenso planteado en los estatutos y en los proyectos en torno a conservar la tradición de acceso abierto a la universidad y de ingreso irrestricto, fortalece la experiencia histórica del movimiento estu-

diantil de rechazo a las medidas restrictivas impuestas por los gobiernos militares, pero está también en sintonía con cierta tendencia internacional que sostiene el derecho a la educación superior. Sin embargo, trae el dilema de atender los problemas posteriores al ingreso (deserción, baja graduación) y dar visibilidad a las *formas de selectividad* que se producen invariablemente.

El sistema universitario argentino se caracteriza por el ingreso universal y por tener una de las más altas tasas brutas de escolarización. Ya en los años sesenta, Darcy Ribeiro consideraba a la UBA como una “universidad masificada”, con el costo de la baja graduación y la sobrecarga de trabajo para los docentes. Sin suscribir a las políticas de selectividad en el ingreso y de elitización de las universidades estatales de Brasil y valorando el alcance socio-cultural de la tradición plebeya del sistema universitario argentino, cabe alertar sin embargo que esa tradición debe sostenerse también en sus resultados de permanencia y graduación.

Ella puede ocultar los elementos de tipo meritocrático que entran en juego invariablemente y obliga a colocar en la agenda político-académica la *desigualdad* de situaciones con las que ingresan los estudiantes, las acciones necesarias a implementar desde el nivel medio y las responsabilidades específicas de las instituciones universitarias durante la formación universitaria, si consideramos la cifra que indica una deserción del 50% en el primer año universitario.

La historia de la universidad en la Argentina muestra la aspiración de formar a las nuevas clases medias y el peso de una sociedad movilizadora en el espacio universitario. En la actualidad la universidad argentina es una universidad de “masas”

pero con clases medias en descenso, como parte de una sociedad que en la década del 90 cambia radicalmente su estructura social. Por lo tanto, es necesario pensar que la cuestión social está *dentro* de la universidad y no solamente fuera de ella.

Una sociedad con una movilidad social insatisfecha, en un sistema universitario con apertura en el ingreso, traslada invariablemente expectativas y necesidades de orden social a la institución. La hipótesis según la cual sólo llegan a la universidad los sectores medios y medio-altos, parece invisibilizar los problemas sociales de una clase media que no es la misma después de los 90. Los estatutos reformados recogen algunas de estas cuestiones, incorporando cuestiones referidas al bienestar estudiantil, pero resulta necesario detenerse en las formas con que se expresan las problemáticas sociales *dentro* de la universidad.

También se destaca en estatutos y proyectos la nueva demanda social de inclusión de *grupos y de movimientos sociales* en la universidad, propia del escenario post 2001, que excede la clásica transferencia de conocimientos vía prácticas de extensión y contempla la participación de nuevos sujetos sociales en la institución, con los problemas, lógicas y especificidades de la actividad académico-profesional (en sentido estricto), ligada a la producción de conocimiento y caracterizada por una fuerte profesionalización y aumento de la competitividad y el individualismo académico.

Esta combinación de expectativas sociales trae nuevos dilemas en el conjunto de deliberaciones y decisiones que se producen en las instituciones universitarias, en tanto genera tensiones entre el principio de *justicia* de la relación histórica entre universidad-sectores sociales más atrasa-

dos y empobrecidos, que se asienta también en cierta hipótesis de horizontalidad entre actores y saberes, y los elementos *restrictivos/elitistas/selectivos*, que orientan la actividad universitaria a partir de cierta verticalidad meritocrática ligada con el conocimiento y la legitimidad científica. Se manifiestan en particular en las grandes universidades y en las facultades de ciencias sociales y humanidades, en las que la masificación de las matrículas y la ampliación de los planteles docentes revelan una alta heterogeneidad y la cultura político-académica potencia los debates acerca del papel de la universidad.

Las opciones universitarias privadas, que los proyectos consideran en un pie de legitimidad con las públicas, y en particular el surgimiento de opciones de elite, interroga el papel de las universidades públicas en la formación de las elites dirigentes. En las últimas décadas la nueva estructura social de la Argentina, marcada por la polarización social y la concentración de la riqueza, ha introducido preocupación respecto del reclutamiento universitario de los cuadros políticos.

Un dilema resultante del anterior refiere a la importancia estratégica que se otorga a las universidades públicas en el conjunto del sistema universitario, siendo que hoy atienden el 80% de la matrícula y producen también el 80% de la investigación y de la producción de conocimiento (incluyendo el Conicet), teniendo en cuenta la opción de los actores sociales por el sistema público, el aumento de la cantidad de universidades públicas y el relativo freno a la expansión privada. Sin embargo, la transferencia de recursos públicos al conjunto del sistema (público y privado) pone en primer plano la pregunta de si las universidades públicas, y en particular las masivas, ocupan un lugar de prioridad.

En el mismo sentido, la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y Técnica trae el interrogante acerca del lugar de las universidades en *el proyecto del Estado*, hoy representadas en la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. El dilema es si el sistema universitario debería estar en la agenda y en el organigrama de ambos ministerios. Algunos proyectos de ley de educación superior proponen en este sentido organismos estatales más sofisticados de coordinación del sistema universitario.

La expansión y la importancia adjudicada históricamente al grado universitario en la Argentina, parece haber dejado a la *posgraduación* en un lugar subsidiario y sin recursos propios, generándose un fuerte crecimiento de los posgrados académicos en estructuras institucionales tradicionales, con poca diferenciación interna. Si bien han crecido también posgrados de características mercantiles, en los posgrados académicos hay demandas de apertura y gratuidad, aunque los proyectos de ley y los estatutos reformados no avancen sobre ello. La expansión del posgrado universitario se produce sin una coordinación estatal nacional, lo cual puede ser favorable a organismos que tienden a la mercantilización de la formación. Ello expresa las dificultades para reconocer el *capital cultural* ampliado generado por la expansión del posgrado y su importancia al verse en otras áreas y esferas de la sociedad y el Estado y en las propias universidades.

La formación en las universidades públicas es heterogénea, el peso de la libertad de cátedra y la autonomía universitaria ha generado una cultura institucional y académica a medida de cada lugar, al mismo tiempo han pesado en diversa medida disciplinas, intereses de grupos y demandas externas. La pregunta por la necesidad de

una *formación general*, tan presente en los años 50, cobra una nueva actualidad ante la larga historia del conocimiento del siglo XX y su herencia cultural, el contexto post disciplinario que ha multiplicado campos de conocimiento, enfoques y lenguajes teóricos, las necesidades de movilidad de los estudiantes entre universidades y la importancia de una base más homogénea de formación. En cierta medida el grado puede ser pensado, en particular en los primeros años, como un tiempo de formación general y el posgrado como un tiempo de producción de nuevo conocimiento y de apertura a recorridos interdisciplinarios disímiles.

También sería pertinente someter a crítica a las cátedras, no revisadas por los estatutos y los proyectos de ley, en tanto se trata de estructuras institucionales conservadoras con efectos en el aplanamiento de las posibilidades de crecimiento de los jóvenes docentes con alta formación. Explorar las posibilidades de distintas *formas institucionales* (la departamentalización es sólo una de ellas) implica plantear que el debate no puede restringirse al terreno de la representación (ciudadanía universitaria), sino que debe referirse al conjunto de cuestiones institucionales que implican responsabilidades y posiciones en la formación universitaria.

El reclamo en los fundamentos de los proyectos de ley de educación superior de que la política universitaria sea una “política de Estado” conlleva el problema del modo de construir una *relación fértil* entre la tradición de la autonomía universitaria (se alude a la “autonomía responsable”) y la política estatal, entre actores de ámbitos que tienen culturas, dinámicas y responsabilidades institucionales diferentes. Pero también pone en primer plano la desconfianza mutua existente, provocada en mu-

chos casos por las políticas de desfinanciamiento de universidades masivas de larga tradición por parte de distintos gobiernos y también por las particularidades de la cultura política universitaria. La autonomía puede ser usada como un argumento conservador, así como las políticas de gobierno pueden insistir en desconocer que las universidades tienen una historia y una cultura institucional propia.

La cuestión en debate es cómo dar forma a culturas universitarias en las que la dimensión política de lo *académico* no resulte opacada, obturada o desplazada a favor de lógicas corporativas, de negocios y/o partidarias, dé lugar a acuerdos no exentos de diferencias y posibilite la institucionalización de las tendencias creativas que existen en la vida universitaria, en abundancia □

* Profesora de Comunicación y Educación en la Carrera de Ciencias de la Comunicación.

Sobre el financiamiento en la Ley de Educación Superior N° 24.521

¿Cómo no hablar, hoy, de la universidad pública?

por *Cristián González**

El rechazo de la comunidad académica a la actual Ley de Educación Superior (LES) N°24.521 que no disminuyó su intensidad en casi quince años y la multiplicidad de nuevos proyectos de ley existentes nos advierten sobre la caducidad de esa norma.

La ley vigente fue debatida en la Cámara de Diputados en las sesiones del 31 de mayo y del 7 de junio de 1995. El proyecto de la mayoría se aprobó por 114 a 16 votos. El 21 de julio del mismo año fue tratada y sancionada en la Cámara de Senadores sin modificarse una sola letra del texto original, en un marco de rechazo de todos los partidos políticos de la oposición y de la comunidad académica. La antesala fue una campaña mediática que duró casi un lustro, desde el comienzo del primer gobierno de Carlos Menem, que –a través de las intervenciones públicas de funcionarios del Ministerio de Educación durante las gestiones de Antonio Salonia y, posteriormente, Jorge Rodríguez, pero también de especialistas reconocidos– se abocó a caracterizar a la universidad pública como costosa, ineficiente y anacrónica.

Una revisión del debate parlamentario de la LES da cuenta de que las críticas más

recurrentes a esa norma se condensaron en torno al financiamiento¹. Actualmente, existe cierto consenso sobre la forma en que la LES perjudica al financiamiento de las universidades nacionales y abre las puertas al arancelamiento. Aunque en su texto no hay proposiciones taxativas en pos de ninguno de los tópicos, pueden rastreadse indicios y enunciados ambiguos que dan lugar a sostener las críticas que se han formulado.

En este artículo se presentan los “núcleos duros” sobre el financiamiento en el debate parlamentario de la LES, para repensar algunos aspectos que deberían ser tenidos en cuenta en la ley venidera.

Sobre el financiamiento en la LES

La problemática del financiamiento de las universidades públicas se concentra en el artículo 58, que define al responsable del sostenimiento y a la forma en que se distribuirá el presupuesto entre las universidades públicas.

Corresponde al Estado nacional asegurar el aporte financiero para el sostenimiento de las instituciones universitarias nacionales

1- Otro tópico de conflicto nodal durante el debate parlamentario fue el de la autonomía universitaria.

(...) [teniendo en cuenta] indicadores de eficiencia y equidad (...).

El debate parlamentario en relación con ese artículo se estructuró en un argumento que relacionaba los términos de “equidad” y “eficiencia” –centrales en el artículo 58– con ideas no expresadas en el texto de la LES, como “arancelamiento” y “gratuidad”. Así, las críticas se enfocaron en dos cuestiones. En primer lugar, en denunciar que la norma atribuye al Estado Nacional la responsabilidad de garantizar el aporte financiero para sostener a las universidades, pero no dispone cuál o cuánto es el parámetro de “sostenimiento”, además, propone como criterios para delimitar a los presupuestos universitarios a los principios de “eficiencia” y “equidad”, pero sin definir de manera precisa a esos indicadores. En segundo lugar, en remarcar que era una norma que no aseguraba el carácter gratuito de la enseñanza de grado, en tanto en el cuerpo de la LES la palabra “gratuidad” no estaba impresa.

Relacionado con la tensión gratuidad/arancelamiento, los parlamentarios que apoyaron la LES argumentaron que la ausencia se basaba en la subordinación de ella al principio de equidad. Por ejemplo, el senador Eduardo Menem del Partido Justicialista fundamentaba esa omisión en los principios tácitos de “solidaridad”, “justicia” e “igualdad”, supuestamente contenidos en la idea de equidad:

“No se dice que tiene que ser gratuito sino, que se habla de los principios de gratuidad y equidad. ¿Qué quiere decir equidad? Significa hacer justicia en el caso concreto. Y esto también tiene que ver con el princi-

pio de igualdad y con el de no discriminación. Nosotros entendemos —creo que al igual que todo el mundo— que no hay peor desigualdad que tratar de la misma manera a los desiguales. Entonces, a esto apuntan nuestros principios, es decir que no se le puede dar el mismo trato a quien puede pagar por sus estudios que a quien no puede hacerlo” (Diario de sesiones de la Cámara de Senadores, pp. 2887 y 2888).

A pesar de su extremada simplificación, el recorte escogido se orienta a remarcar la vaguedad que el tratamiento del financiamiento –en torno a la gratuidad y al adecuado sostenimiento estatal de las universidades públicas– adquirió en la LES. La sustancia del problema descansa en el carácter polisémico de los principios de “equidad” y “eficiencia”, que a diferencia del de gratuidad, por ejemplo, reclaman precisión y definición legal.

Cómo hablar, hoy, del financiamiento universitario

El rector de la Universidad de Buenos Aires (UBA) entre 1957 y 1962, Risieri Frondizi, ya insistía en que “el presupuesto universitario no es una cuestión de técnica financiera y administrativa, sino que revela las grandes directivas de la universidad”². La forma en que una nueva ley regule la asignación financiera, definirá el derrotero de las universidades públicas y de la política universitaria del país. En ese sentido y recuperando las críticas a la LES, existen dos cuestiones que no deberían dejar de ser problematizadas en la nueva normativa.

2- Frondizi, Risieri (1971): *La universidad en un mundo de tensiones*, Buenos Aires, Paidós, pág. 280.

En primer lugar, la nueva ley debería garantizar la gratuidad de la enseñanza universitaria, y en ese sentido puede afirmarse cierto consenso orientado a cuestionar los avances neoconservadores de los '90, en tanto todos los proyectos de ley actuales –sin distinción entre las orientaciones partidarias– se ocupan de asegurar en su texto el carácter gratuito de la educación de grado³.

En segundo lugar, esa ley debería certificar en su texto que el presupuesto universitario le permita a cada universidad nacional enseñar, investigar y realizar funciones de extensión a la sociedad. En ese sentido, resulta interesante repensar críticamente y subvertir el uso que en la LES se hiciera del principio de “equidad”, que en este escrito ejemplificamos a partir de la alocución del senador Eduardo Menem, cuando decía –para justificar el arancelamiento universitario– que equidad era “hacer justicia en el caso concreto”. La pregunta sería: ¿cómo asegurar un financiamiento basado en la definición objetiva de parámetros de equidad, que permita a cada universidad, de acuerdo a sus características particulares y concretas, funcionar de manera adecuada?

Por ejemplo, el monto asignado para la UBA para el año 2009 fue de \$1.535.246.194, cuando el total necesario para garantizar el normal funcionamiento era –según el dictamen del 13 de mayo de 2009 de la Comisión de Presupuesto del Consejo Superior de esa casa de estudio– de \$2.454.118.797, o sea, se que se le otorgó un 62% de lo ne-

cesario. De ese presupuesto perimido, el 87,62% fue destinado al pago de salarios. Eso se traduce en que el dinero que la UBA pudo destinar a bienes de consumo, bienes de uso, pago de servicios y transferencias, o para enunciarlo de otro modo, a investigación, extensión, becas, edificios, equipos, libros, publicaciones, etcétera, fue del 12,38%.

El lector advertirá cierto sesgo en el argumento, porque como todos sabemos, la UBA no es la única universidad pública. Sin embargo, en el último *Anuario de Estadísticas Universitarias* (2007) confeccionado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, se observa que la UBA concentra el 24% del estudiantado y el 26% de las graduaciones de las 39 Universidades Nacionales. Asimismo, la suma de ésta con Córdoba, Rosario y La Plata, condensa el 46% de los estudiantes y el 49% de las graduaciones. Ahora bien, mientras la UBA, Córdoba, La Plata y Rosario recibieron por estudiante en 2007⁴ \$4.384, \$5.348, \$5.421 y \$4.203, respectivamente, otras cuatro universidades nacionales –que comparten la característica de tener más de 10 años de existencia, una baja tasa de estudiantes y una alta tasa de financiamiento–, como General Sarmiento, Patagonia Austral, Tres de Febrero y Villa María, recibieron \$13.125, \$11.100, \$9.431 y \$10.101, respectivamente.

A partir de lo antedicho, no se trata de argumentar que el presupuesto de esas cuatro últimas universidades sea alto, sino todo lo

3- Para una reposición de los actuales proyectos de ley, véase el artículo de Sandra Carli en este mismo dossier.

4- Los datos fueron obtenidos del mencionado Anuario y contemplan las partidas iniciales otorgadas por Ley N°26.198 y el total de créditos presupuestarios otorgados *a posteriori* por el Tesoro Nacional y otras jurisdicciones, al 31 de diciembre de 2007 (Cfr. pp. 185-187).

contrario, se trata de poner en primer plano que el de las cuatro universidades más numerosas en términos de estudiantes y graduaciones es insuficiente. Así, la comparación está destinada a remarcar la necesidad de que la ley venidera asegure en su texto la mantención de los presupuestos de las casas de estudio que actualmente ya reciben un ingreso por estudiante adecuado, pero que también garantice otro tanto para las universidades que concentran a la mayoría de los estudiantes, en tanto si no lo hace, la gratuidad y el libre acceso tendrían en una simple estrategia declarativa, por lo menos para el 46% del total del estudiantado, que se forma en esas cuatro universidades y tendría garantizado el ingreso, pero no la permanencia y la graduación.

“Gratuidad” y “libre ingreso” son principios que articulan tradiciones y conquistas que reúnen a la Reforma de 1918, al primer peronismo⁵, a la idea de orientación vocacional durante la “edad de oro” (1955-1966), al desprecio de las dos últimas dictaduras militares que atentaron contra ellos y a la recomposición de esas tradiciones y conquistas con la vuelta de la democracia. Los ‘90 implicaron un cuestionamiento de ambas, a partir de un argumento recurrente: la disociación entre cantidad de ingresantes y cantidad de graduados.

En términos numéricos y para seguir con el ejemplo de la UBA, según datos proporcionados por la Secretaría de Asuntos Aca-

démicos, entre 1992 y 2005 de 810.057 ingresantes al CBC, se graduaron 222.519 estudiantes, lo que nos enfrenta a la premisa de que la tasa de graduación es aproximadamente de un 28%. Esa cifra puede ser utilizada como en los ‘90, para justificar el arancelamiento y la restricción del ingreso o para instituir una nueva ley que garantice condiciones óptimas de permanencia y egreso, esto es, que certifique equitativa, precisa y diferencialmente a cada casa de estudios un financiamiento universitario que permita asignar becas, realizar orientación vocacional y tutorías, y estudiar en condiciones edilicias y con insumos, equipos y servicios de mantenimiento dignos.

Recuperando a “Las pupilas de la universidad” de Jacques Derrida⁶, queremos finalizar con dos respuestas a la pregunta que titula este artículo. Por un lado, hoy no es posible dejar de debatir e intervenir sobre una nueva ley y sobre la forma en que ella pautará el financiamiento, porque de ello depende el trabajo de transmisión y producción de conocimiento que realizamos cada uno de nosotros. Por otro lado, supone también, recuperar la ley pasada para tener presente de qué manera no debería hablar una nueva ley del financiamiento de las universidades públicas □

* Docente en Comunicación y Educación en la Carrera de Ciencias de la Comunicación.

5- La gratuidad de la enseñanza de grado y el ingreso irrestricto fueron instituidos en 1950 y 1953, respectivamente.

6- Derrida, Jacques (1983), “Las pupilas de la universidad”, en *Revista Pensamiento Universitario*, Año 3, Número 3, Buenos Aires, abril de 1995.

La educación superior como bien público y como derecho social

por Myriam Feldfeber*

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del año 2009 ha reafirmado que la educación superior es un bien público: "en su condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, la educación superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico"¹.

En nuestro país la Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en 2006 establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado². Para la economía neoclásica, los bienes o servicios públicos son aquellos que o bien directamente no son suministrados por el mercado o, cuando lo son, la cantidad ofrecida es insuficiente. Por ello justifican la intervención del Estado³. Por otra parte, la educación como bien público se define en oposición a los bienes privados y a los procesos de privatización del conocimiento.

En materia universitaria, Iazetta (2008)⁴ advierte que en la segunda mitad de los '90 se produjo un desplazamiento desde la idea de "bien público" a la de "bien social", aunque el contenido que se le asigna a este último parece mantener lo esencial de la noción de bien público como lo opuesto a bien mercantil o bien privado. Observa que mientras en algunos documentos sobre la universidad latinoamericana se siguen empleando de manera indistinta los conceptos de bien público y bien social, en otros se refiere a los mismos como si tratara de dos cualidades complementarias que ninguna de ellas podría abarcar aislada. Lo social se presenta como un plus que se le exige y añade a lo público bajo la forma de "pertinencia", "responsabilidad" y "sensibilidad" social.

Actualmente se evidencia una tendencia a incorporar en el marco normativo algunos conceptos que van contra la tendencia instalada durante la década del '90 de considerar a la educación como una mercancía.

1- Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior «La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo», Sede de la Unesco, París, 8 de julio de 2009.

2- Formulación no exenta de contradicciones.

3- Morduchowicz, A. (2004): *Discusiones de Economía de la Educación*, Buenos Aires, Losada.

4- Iazetta, Osvaldo (2007): « La educación superior: ¿bien social o bien público?», en Marquina, M. y Soprano, G. (coord.) *Ideas sobre la cuestión universitaria*. Aportes de la RIEPESAL al debate sobre el nuevo marco legal para la Educación Superior, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, por un lado, esa tendencia no ha logrado revertir algunos de los aspectos centrales del modelo privatizador que continúa avanzando en todo el mundo. Por otro, la profundidad de la crisis que atraviesan las instituciones de educación superior en general, y las universidades en particular, y que en la Argentina arrastra varias décadas, pone en cuestión su sentido y su obligación de estimular el pensamiento crítico y producir conocimientos que contribuyan a dar respuesta a los graves problemas que atraviesan nuestras sociedades.

La conceptualización de la educación superior⁵ como bien público está presente en algunos de los proyectos de Ley de Educación Superior (LES) con estado parlamentario. Si bien existe cierto consenso generalizado acerca de la necesidad de derogar la cuestionada LES sancionada en 1995 durante el gobierno del presidente Menem, no podemos afirmar que se ha instalado una nueva agenda en materia de educación superior que dé cuenta de una ruptura significativa respecto de la agenda reformista instalada en los '90 en torno al modelo del

Estado evaluador. Los trabajos de Chiorleu⁶ y Suasnabar⁷ señalan que a pesar de ciertos avances, como por ejemplo el incremento del presupuesto en ciencia y tecnología, hay una inercia o continuidad de la agenda de los '90 y una ausencia de una política integral en materia de educación superior.

En el escenario internacional, los procesos de convergencia e internacionalización de la educación, enfrentan nuevos desafíos y no pocos problemas desde la perspectiva de la educación entendida como bien público y como derecho social. En el caso de la educación superior en América Latina, los procesos de internacionalización pasaron de ser un síntoma de modernización a ser uno de los ejes de los procesos de reforma estructural de los sistemas de educación en la región⁸.

A su vez los procesos de mercantilización de la educación, en especial en el nivel superior, constituyen un dato insoslayable de la configuración actual de los sistemas educativos. Aun cuando algunos países han decidido no incluir a la educación como servicio comercializable en los tra-

5- De acuerdo con el art. 5 de la Ley vigente, la Educación Superior "está constituida por instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística, y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios". Si bien el hecho de considerar a la formación docente y técnico profesional dentro del ámbito de la educación superior constituye un avance, en general su tratamiento sigue siendo "residual" respecto de la formación universitaria.

6- Chiorleu, A. (2006): "Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los '90 y sus continuidades" en *Revista SAAP* Vol. 2, N°3 pp. 563-590.

7- Suasnabar, C. (2005): "Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner", *Temas y Debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales*, año 9, N°10, pp. 83-93.

8- Didou Aupetit, Silvie (2005): *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: principales problemáticas*, DIE/CINVESTAV, México.

tados de Libre Comercio y en las rondas de negociación de la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Unesco, en su informe del año 2004 "Educación superior en una sociedad mundializada", señala que la inclusión del comercio de los servicios de educación superior en el marco del Acuerdo General sobre Comercialización de Servicios (AGCS) es una realidad y no se modificará. En muchos países de América Latina, el suministro comercial de los servicios educativos por parte de proveedores privados comenzó con la privatización acelerada de la educación superior ocurrida en los últimos veinte años.

Diversos países de la región se han opuesto a la comercialización de la educación como servicio en el marco del AGCS promovido por la OMC. El 9 de noviembre de 2004, los ministros de Educación de la Argentina y Brasil, firmaron la Declaración de Brasilia en la que expresaron la convicción de la no inclusión de la educación en los AGCS, considerando que la educación es un derecho social y un instrumento estratégico para impulsar proyectos de desarrollo sustentable en el ámbito de la democracia. La declaración también fue suscrita por la dirigencia de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina y de la Confederación de Trabajadores de la Educación de Brasil, quienes se comprometieron a promover un proceso de sensibilización y movilización para sostener el principio de la educación

como derecho y no como mercancía. En la Argentina, la Ley de Educación vigente sancionada en diciembre de 2006, estableció en su artículo 10: "El Estado nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública".

Los procesos de convergencia de la educación también ponen en cuestión la idea de la educación superior como bien público. Las diferentes interpretaciones acerca del Proceso de Bolonia y del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior constituyen un ejemplo elocuente de las tensiones que atraviesan estos procesos que pueden contribuir a delinear los escenarios de la mercantilización en el siglo XXI.

El Proceso de Bolonia⁹ se inició en 1999, cuando los Ministros de Educación Europeos acordaron líneas de acción con el objeto de desarrollar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹⁰. La declaración de Bolonia fue adoptada el 19 de junio de 1999 por 29 países con el objetivo de lograr la convergencia de los sistemas de enseñanza superior europeos. El proceso se propone crear un sistema de grados académicos fácilmente "comprensibles" y comparables, fomentar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores, garantizar la calidad de la enseñanza y tener

9- <http://europa.eu>

10- El 25 de mayo de 1998 los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido firmaron en la Sorbona una Declaración instando al desarrollo de un "Espacio Europeo de Educación Superior", <http://www.eees.es>

en cuenta la dimensión europea de la enseñanza superior. El proceso que se completará en 2010 y que busca que los grados académicos sean comparables y fomentar la movilidad, se articula en torno a un sistema de grados académicos fácilmente comprensibles y comparables basado en dos ciclos; un sistema de acumulación y transferencia de créditos similar al sistema ECTS (European Credits Transfer System) utilizado para los intercambios Sócrates-Erasmus; la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores lo que supone la supresión de todos los obstáculos a la libertad de circulación; la cooperación en lo que respecta a la garantía de la calidad y la dimensión europea de la enseñanza superior. En las conferencias de Praga de 2001 y Berlín de 2003 se agregaron nuevas acciones vinculadas con la competitividad económica, la formación en investigación y la implementación de medidas encaminadas a volver más atractivo el EEES entre los estudiantes tanto europeos como de otras partes del mundo.

Al EEES se han incorporado muchos países de fuera de la Unión Europea. Este espacio se perfila como el marco de organización educativa más importante de las próximas décadas. Los detractores del proceso de Bolonia señalan que el mismo busca supeditar a la universidad a los intereses del mercado y que tenderá a la mercantilización y privatización de la universidad pública. Por el contrario, sus defensores argumentan que la privatización de la uni-

versidad no está en el horizonte de este proceso en la medida en que la mayoría de los países europeos que lo han firmado desarrollan la enseñanza universitaria en el ámbito público.

Otro de los argumentos critica la función que se le asigna a la universidad, la cual es concebida en este proceso como productora de individuos aptos para incorporarse al mercado laboral europeo. No se trataría ya de desarrollar y transmitir conocimiento con aplicación social sino de formar trabajadores en función de las demandas de las empresas privadas. Por el contrario, los impulsores de este proceso consideran que mejorará las salidas laborales de los universitarios, ya que los títulos estarán reconocidos en todos los países firmantes y los nuevos planes de estudios estarán más enfocados a la formación de los profesionales que la sociedad demanda.

Desde una perspectiva que considera que Europa puede constituirse en una alternativa a EE.UU. para los estudiantes latinoamericanos, se señala que los países europeos se encuentran protagonizando una revolución universitaria sin precedentes, a partir de la plena convergencia universitaria y la conformación de un distrito universitario único en el que, a partir del año 2010, estudiantes, profesores e investigadores europeos se moverán sin barreras en un sistema universitario homogéneo, más competitivo, y con mayor calidad en la oferta y en la metodología de enseñanza¹¹.

11- La convergencia europea llega a la educación superior. Publicado el 10/03/2004 en el sitio Universia Knowledge@Wharton, <http://www.wharton.universia.net>

Cabe preguntarse asimismo cuáles son y serán en el futuro las repercusiones del Proceso de Bolonia para los sistemas educativos de Latinoamérica si consideramos que no se trata sólo de un problema de adecuación de títulos, sino de la función de la universidad como bien público.

La universidad en tanto bien público constituye un espacio en disputa, un “campo de batalla”, en palabras de Pierre Bourdieu, sobredeterminado por la lucha que se da en el campo social. La universidad en el siglo XXI, tal como lo señala Boaventura de Sousa Santos será “...menos hegemónica, pero no menos necesaria de lo que fue en siglos anteriores. Su especificidad en cuanto bien público reside en ser la institución que liga el presente con el mediano y el largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye. Por estas dos razones es un bien público sin aliados fuertes. A muchos no les interesa el largo plazo y otros tienen poder suficiente para poner bajo sospecha a quien se atreve a sospechar de ellos criticando sus intereses”¹².

En 2001, González Casanova se preguntaba por la Universidad Necesaria para el siglo XXI, no la que queremos en lo singular sino la que se necesita en lo plural, la que proporciona soluciones armónicas entre las partes e impulsa el desarrollo de la verdadera democracia, ciencia, tecnolo-

gía y humanismo. Renovar la apuesta por la construcción del espacio público de la universidad y de la universidad como espacio público implica recuperar para nuestras universidades su lugar en la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

Los problemas de la educación superior, tanto los relativos a la universidad como aquellos vinculados con la formación docente y técnico-profesional, no van a resolverse sólo con un cambio en la legislación. Vincular la producción científica y técnica y la formación de profesionales a las necesidades de la sociedad supone poner a discusión el sentido de las instituciones de educación superior dentro de un modelo educativo y de un proyecto social que se quiere instituir cotidianamente. Es clave el rol que cabe a la propia comunidad académica en la reflexión crítica sobre el rol de las instituciones de educación superior en esta etapa histórica, y sobre su contribución a la solución de los problemas sociales, al desarrollo y a la consolidación y profundización de la democracia. Si la educación es un derecho social y un bien público, se trata en definitiva, como señalaba Pedro Krotzsch, de politizar el debate □

* Profesora de Política e Instituciones Educativas y de Sociología de la Educación en la Carrera de Sociología.

12- Santos, Boaventura de Sousa (2005): *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora*, Buenos Aires, LPP y Miño y Dávila editores, pág. 81.

La reforma del nivel medio en la Argentina: reflexiones sociológicas

por Emilio Tenti Fanfani*

Durante las últimas décadas, las políticas educativas de casi todos los países de América Latina se autodefinieron como políticas de “reforma” o de “transformación”. La insistencia en la “innovación” en el campo educativo es tan frecuente como el fracaso y la reproducción de las rutinas y las instituciones.

La escuela secundaria, por una serie de razones, es un ámbito privilegiado de expresión de las ansias reformadoras de diverso signo. En la Argentina, la obligatoriedad legal de ese nivel, que es al mismo tiempo una expresión y un factor que facilita su expansión cuantitativa, sin dudas contribuye a colocar el secundario en el centro de la agenda de las políticas educativas. Pero varios son los obstáculos que hay que resolver para garantizar el éxito de las reformas. En principio, se debe revertir la ausencia de un diagnóstico compartido (cuál es el problema) y a partir de este punto avanzar en la necesidad de tomar posición y resolver por lo menos cuatro conjuntos de tensiones que deberían estructurar la agenda

de una política de reforma del nivel medio en la Argentina actual¹.

1- “El problema” de la secundaria

Siempre es prudente desconfiar de los consensos fáciles y aparentes. Parecería existir un acuerdo acerca de que la actual configuración de la escuela secundaria “no está a la altura de las circunstancias”. Se suele afirmar que la mayoría de los chicos de hoy no tiene “interés por el estudio” ni está dispuesta a realizar los “esfuerzos” necesarios para aprender, que en demasiadas instituciones rige el desorden y que la indisciplina e incluso la “violencia escolar” (una expresión relativamente contemporánea) son cada vez más frecuentes, etcétera. Por eso nadie se atreve a criticar la legitimidad de cualquier intento de “transformación” (década de los años ‘90) o bien de “reforma” (momento actual).

Esta visión genéricamente crítica acerca del “problema” del nivel medio parecería ser compartida por la mayoría de los especia-

1- Nos hemos ocupado de discutir algunas dimensiones de esta temática en Tenti Fanfani, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. (compilador y autor del capítulo I); Buenos Aires, Altamira, 2003 y *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, SigloXXI, 2007. También es útil consultar, entre otros, los libros de Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial/FLACSO, 2009 y Romero, C. (comp.): *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2009.

listas y expertos en las diversas “ciencias de la educación” e incluso por cierto sentido común de los responsables de la política educativa y hasta se instaló como una especie de “leitmotiv” del discurso periodístico acerca de la crisis del secundario.

Sin embargo y pese a lo que pudiera creerse, las apreciaciones arriba citadas difícilmente configuren un verdadero diagnóstico de la situación. Por lo general sólo constituyen indicadores de que algo “no funciona” o “está mal” en el nivel medio. Es como si un diagnóstico se limitara a describir los síntomas más vistosos (uno estaría tentado a decir más “massmediáticos”) de la crisis. Pero nada se dice acerca de las causas o factores que producen estos resultados que se consideran indeseables. Es como si un médico se lanzara a prescribir un tratamiento (una medicación, una cirugía, etc.) basándose en la constatación de que el paciente “está muy mal, ya que no puede caminar”. Tengo la impresión que la impetuosa y ambiciosa “transformación educativa” de la época menemista (con su cambio de “estructura”, implantación de la EGB, el Polimodal, etc.) se basó en este diagnóstico impreciso y superficial. Y es probable que este defecto haya contribuido (con otras razones quizás más relevantes) a su fracaso, hoy casi indiscutido.

Pero cuando uno quiere ir un poco más allá del sentimiento generalizado de insatisfacción respecto de los procesos, recursos y resultados de la enseñanza media actual, el consenso fácil comienza a ser reemplazado por las visiones y explicaciones diversas e incluso opuestas y contradictorias. En forma un tanto esquemática para algunos el problema de la secundaria consiste en su “decadencia”, es decir, en la degeneración de un modelo que “antes funcionaba bien”. Antes (nunca se sabe con precisión dónde se sitúa ese espacio temporal) el

colegio era “exigente” hoy no, los profesores “tenían vocación, eran competentes y realmente enseñaban” y los alumnos “se esforzaban, estudiaban y aprendían”, y hoy ya no. Me animo a afirmar (pero no puedo aportar evidencias contundentes al respecto) que esa visión de la “crisis” de la escuela secundaria es dominante en ciertos espacios del ancho “campo de la política educativa” y está presente incluso en ciertos “rincones” del campo intelectual especializado.

Pero hay otro modo de ver las cosas. Desde esta perspectiva, la “crisis” y la insatisfacción no se debe a un simple proceso de “decadencia” o “degeneración” de un modelo, sino a una transformación profunda de las dimensiones más relevantes de las sociedades capitalistas de mediano y alto desarrollo. En efecto, desde esta perspectiva la explicación es más compleja (y por lo tanto menos “comunicable”, o traducible al lenguaje periodístico). En síntesis, no es posible entender “la enfermedad” del secundario, sin mirar también lo que sucede fuera del mundo escolar. El secundario se masificó, sus viejos mecanismos y dispositivos pedagógicos ya no son funcionales, pero no por simple degeneración, sino porque ya no existen las condiciones sociales y culturales que constituían el fundamento de su existencia y funcionamiento. En las condiciones actuales es otro “el sentido” del secundario (en las primeras etapas del desarrollo del sistema educativo público tenía una racionalidad claramente selectiva, hoy es el último piso de la educación obligatoria para todos) y por lo tanto otro debe ser su configuración institucional y su modelo pedagógico. Como se suele decir, un buen diagnóstico de un problema es más de la mitad de su solución. Pero como no tenemos diagnósticos, nos cuesta definir “el tratamiento”.

Para los partidarios (conscientes o “espontáneos”) de la teoría de la decadencia, el problema se resuelve fácil. La clave de la solución consiste en “volver” a las buenas tradiciones del viejo colegio secundario argentino. En otras palabras, esta es una solución técnicamente “reaccionaria” (volver a restablecer los equilibrios perdidos). En este sentido, son muchas las voces que insisten con el regreso al “orden”, el “esfuerzo”, “la exigencia”, “las disciplinas y la disciplina”, “la autoridad pedagógica tradicional”, etcétera. Pero hay que decir que esta “solución” ni es deseable (ya que la mayoría quiere un secundario para todos), ni es materialmente factible (ya que es literalmente imposible que se vuelvan a reunir en la sociedad argentina actual las condiciones sociales, culturales, políticas, científico tecnológicas, que modelaron el secundario tradicional).

2. Cuatro conjuntos de tensiones en la agenda de discusión

Por otra parte, cuando se trata de definir políticas aparecen inmediatamente una serie de tensiones que vuelven difícil el consenso y los compromisos operativos entre los actores e intereses colectivos que ocupan el campo de la política educativa nacional. A modo de ejemplo podríamos mencionar algunas de ellas.

a) *Tensión entre la escolarización (inclusión) y el desarrollo de conocimientos estratégicos en las personas.* En efecto, se trata de dos cosas distintas. La primera es condición necesaria, pero no suficiente de la segunda. Pero me animo a afirmar que la clase política por lo general tiende a concebir el desarrollo de la educación como “más escolarización”. Se dice que el problema del secundario es que muchos chicos no logran completar el nivel. En efec-

to éste es un problema y una injusticia que es preciso reparar. Pero no es todo el problema. Cuando un nivel ha alcanzado tasas de escolarización cercanas al 80%, el problema no sólo es lograr escolarizar al total de una determinada clase de edad, sino también hacer que la experiencia escolar sea significativa para quienes están escolarizados y obtienen un diploma o certificado escolar. Es más, la escolarización sólo tiene un sentido genuino si contribuye a desarrollar conocimientos poderosos en las personas. Las evaluaciones de rendimiento educativo realizadas a nivel nacional e internacional muestran que estamos lejos de cumplir con este objetivo esencial. Sin embargo cuando se habla de “inclusión” (nuevo término de uso obligado y reiterado en el sentido común de los expertos) por lo general se piensa como sinónimo de escolarización, es decir, de incorporación de los adolescentes en una institución escolar, con lo que el problema del aprendizaje pasa automáticamente a un segundo e incierto lugar. Por lo tanto no está de más recordar que inclusión escolar sin aprendizaje no es educación, sino “contención” y/o “disciplinamiento y control social”.

b) *Tensión entre “lo educativo o pedagógico” y “lo social”.* Tanto la escolarización, como el aprendizaje no son objetivos que puedan alcanzarse únicamente a través de una política sectorial (la educativa). Sabemos que el aprendizaje es una resultante de una compleja combinación de factores sociales y pedagógicos. Los ministerios de educación deben garantizar las condiciones pedagógicas adecuadas (mediante recursos financieros, pedagógicos, humanos, infraestructura física, tecnológicos,

etc.). Pero las condiciones sociales (la realización integral de los derechos de los niños y adolescentes) escapan a su incumbencia y recursos. El desarrollo de conocimientos en las personas debería ser un objetivo de la política “sin adjetivos” y de una política intersectorial armónica (económica, social, laboral, de ingresos, urbana, de seguridad, cultural, etc.). Tengo mis dudas de que en la Argentina actual exista realmente un debate, un sentido común y una clara voluntad política para tomar las decisiones necesarias para enfrentar una tarea de esta magnitud. Sin estos ingredientes lo más que se puede esperar es una combinación de objetivos generales ambiciosos, buenas intenciones y medidas aisladas y parciales. Sin una resolución de esta tensión entre “lo educativo-pedagógico” y “lo social” no será posible ni universalizar la enseñanza media ni el desarrollo de competencias básicas para todos.

- c) *Tensiones en la definición del conocimiento escolar.* A las tensiones arriba señaladas hay que agregar otras, no menos importantes. Algunas de ellas tienen que ver con la organización del programa escolar. Para ello hay que responder algunas preguntas estratégicas. Entre ellas, las siguientes: ¿cuáles son esos conocimientos, competencias, valores, cultura, etc., que *todos* podrían y deberían desarrollar? ¿Cómo hay que organizar el conocimiento escolar? ¿La enseñanza debe organizarse por disciplinas (matemáticas, lengua, literatura, física, química, biología, historia, geografía, sociología, economía, antropología, etc.) o bien debe organizarse según otros principios de clasificación (por “áreas”, núcleos de competencias, problemas, etc.)? ¿El interés por

aprender –condición necesaria para el aprendizaje– es algo que debe darse por descontado o bien un objetivo del currículo escolar? ¿La definición de los objetivos de aprendizaje se hace en función del ingreso a la universidad o bien teniendo en cuenta “las demandas del mercado de trabajo” o la inserción laboral de las nuevas generaciones? ¿Si ambos objetivos son deseables, cómo se articulan en el currículo del secundario? ¿Cuáles son los conocimientos primordiales a desarrollar y cómo no perderse en el bosque de los contenidos a aprender? Esta última pregunta quizás podría ser “la primera”, salvo que se considere que un currículo escolar es una simple sumatoria de conocimientos diversos y yuxtapuestos “todos ellos igualmente importantes”. Por último, ¿qué quiere decir aprender a aprender? (otra frase tan reiterada que ya nadie se pregunta por su significado real y concreto). Nótese que estas preguntas no tienen respuestas obvias. Tampoco se trata de cuestiones “técnicas” que competen exclusivamente a los “pedagogos y especialistas”. Tampoco son cuestiones que se sitúan sólo en el campo de la epistemología, ya que cualquiera que sea la respuesta que se adopte, siempre tendrán implicaciones que afectan a sectores, puestos, cargos, espacios de poder, intereses corporativos, etcétera.

- d) *Tensiones relacionadas con las condiciones institucionales y políticas de la reforma del nivel medio.* Ellas tienen que ver con la cuestión del gobierno del sistema educativo. En realidad habría que discutir si, dadas la configuración actual, existe verdaderamente un “sistema educativo” en la Argentina. Sistema en el sentido de partes interrelacionadas, interdependientes, que tienen un cen-

tro desde donde “se lo gobierna”. Estas cuestiones son importantes porque uno debe preguntarse quién es el responsable de liderar y motorizar las reformas necesarias: ¿es el Ministerio de Educación de la Nación, un ministerio que no tiene escuelas ni maneja el grueso de los recursos que se invierten en el sector? ¿Y cuál es la responsabilidad de las provincias (que verdaderamente administran el servicio educativo, forman a los docentes, etc.) en esta cuestión? ¿Cómo se armonizan estas participaciones? ¿El interés general es el simple resultado de la suma de los intereses de las partes? Todo parece indicar que todavía no contamos con una clara división institucional del trabajo entre los diversos polos decisionales que tienen la responsabilidad mayor en el diseño y ejecución de las políticas educativas. Además de las tensiones entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales es preciso preguntarse por las condiciones técnicas e institucionales para “hacer política educativa”. ¿Los ministerios (todos ellos) tienen los diseños organizacionales, los recursos humanos y tecnológicos, la infraestructura de todo tipo (sistemas de comunicación y transporte, etc.) como para que las decisiones que se toman lleguen a las instituciones y modifiquen efectivamente las prácticas? Nótese que la resolución de esta cuestión es una condición necesaria para cualquier política o reforma y es relativamente independiente del contenido que adquieran las mismas.

Todo parece indicar que el Estado (no ya como lugar de expresión de la representación y la voluntad general democrática, sino como aparato) todavía no ha recuperado aquellas capacidades institucionales que son imprescindibles para que se convierta en el lugar donde se ejecutan y gestionan políticas públicas efectivas. La reconstrucción y fortalecimiento de “lo público”, en este sentido específico (institucional, organizacional, etc.) es una tarea pendiente en la Argentina actual.

Consideraciones finales

Estos temas si bien no agotan la cuestión deben ser incluidos en la agenda del debate, la deliberación pública y la negociación política. Se dice que el conocimiento es un capital, es una riqueza que produce riqueza y por lo tanto es el equivalente funcional de otras especies de capital (la tierra, por ejemplo) en otros estadios del desarrollo de las sociedades capitalistas. Por lo tanto su producción y “distribución”² es literalmente una cuestión política. Desde esta perspectiva, “la reforma” de la enseñanza media, como último piso de la educación general de todos tiene una importancia estratégica fundamental y debería interesar a todas las fuerzas políticas y sociales que luchan por la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y democrática □

** Profesor de Sociología de la Educación en las Carreras de Sociología y Ciencias de la Comunicación.*

2- Uso este término por comodidad comunicativa, pero lo pongo entre comillas porque a decir verdad el conocimiento no es un bien que se distribuye, sino que se coproduce. El aprendizaje requiere necesariamente la participación del aprendiz.

Una comparación entre Argentina y Brasil

La universidad y el capital simbólico político

por Martín Unzué*

La universidad no sólo crea y transmite conocimientos. También juega un papel relevante en la producción de distinciones con el otorgamiento de títulos académicos. Es por ello que la adquisición del capital simbólico que los representantes políticos requieren para validarse electoralmente tiene, en el prestigio y el reconocimiento de los diplomas universitarios, una fuente recurrente, tal como desarrollaremos en este artículo, comparando lo que sucede en la Argentina y Brasil.

La relevancia de esos títulos queda bien expuesta en el siguiente ejemplo. A comienzos de 2008, una facultad de la Universidad de Buenos Aires celebró un acuerdo con el Colegio Profesional que nuclea a sus graduados, avalando el *"trato protocolar de Doctor"* para sus egresados, aunque no hayan realizado ningún estudio de posgrado. Entre los considerandos, que justificaban el convenio, se mencionaron particularmente que el uso del título de Doctor *"inducirá un comportamiento elevado dentro de las profesiones"*, así como *"respeto y obediencia"* hacia los detentores del mismo.

El papel de los títulos universitarios, y particularmente el de Doctor, como instancias productoras de prestigio y reconocimiento se traduce, en el campo político que delimita la llamada "democracia representativa", en que la universidad asuma un lugar

relevante en la conformación del capital simbólico de los representantes.

La compatibilidad de la notabilidad por posesión de títulos universitarios con el principio democrático radica en la presunción capacitaria y el carácter *tendencial* de la discriminación por diplomas. El mérito supuesto como única condición de acceso al diploma permite sostener, falsamente, la inexistencia de otros impedimentos más allá de la capacidad, para el acceso a los mismos.

En consecuencia, la valoración social del saber cristalizado en el uso del título universitario como distinción deviene un elemento relevante en la formación del capital simbólico que se requiere para optimizar las posibilidades de éxito en la competencia electoral por los cargos de poder. No es un requisito formal, ni siquiera obligado. Como bien se puede ver en el caso de la llegada de Lula da Silva a la presidencia de Brasil, hay formas de suplir esa carencia.

Pero la valoración del título existe, es positiva, y creciente a medida que se considera que no todos pueden ser universitarios, que la universidad es una institución selectiva y se confía en la eficacia de la misma como instancia de discriminación y transmisión de saberes elevados. De este modo, el paso por la universidad permite la adquisición de cierta respetabilidad,

mayor a medida que el prestigio asociado a la institución de educación superior aumenta, o que el número de universitarios resulta bajo y que las trabas selectivas para ingresar en la misma son elevadas; todos elementos que existen pero podrían ser más significativos en la historia de la universidad brasileña que en la argentina.

También podemos ver que la posibilidad de transformar el capital simbólico acumulado en el campo de la universidad en capital simbólico político, puede verse promovida cuanto mayor sea el prestigio social del mundo académico, lo que, también parece ser más significativo en Brasil que en la Argentina.

Las explicaciones para estas diferencias en la ponderación pueden deberse a que la universidad en Brasil se encuentra (y lo ha estado desde sus orígenes) más ligada a una idea de excelencia, de producción de elites y de conocimientos sofisticados y muy valorados, mientras que en el caso argentino el presente de la misma parece ser el resabio de un pasado de esplendor, de una "época de oro" pretérita (real o ficticia, poco importa), pero además, alimentado por un relato de mayor apertura en el acceso.

En este sentido, el lugar ocupado por la universidad, y por la producción de conocimiento en general, incluso el de las ciencias sociales, parece haber seguido caminos muy distintos a lo largo de las últimas décadas en cada uno de los países. La articulación entre el Estado y sus universidades ha tenido rasgos distintivos que en Brasil consolidaron un modelo en el que el primero se sirvió de las segundas en forma constante, a partir de una apuesta sostenida al desarrollo del conocimiento y a su consumo desde el Estado. En el caso argentino las discontinuidades en el fun-

cionamiento del campo académico han establecido un sendero sinuoso y poco claro de progreso, que ha tenido un costo en términos de prestigio sin dudas importante.

Mientras en Brasil la pertenencia a la universidad, a la burguesía y al gobierno parecen generar mecanismos solidarios de identificación, en el caso argentino la potencia del discurso de la igualdad de oportunidades, que construyó una universidad declarativamente más abierta, ha llevado a que los grupos de poder se disputen el espacio de la universidad, en ciertos casos recurriendo a formas de violencia bárbaras por lo destructivas, y quebrando esos vínculos solidarios miméticos.

De este modo, la universidad como elemento relevante en la producción de la legitimidad y el sentido requeridos por la lógica de la representación política, tanto para su estructuración interna como para su validación social, se encuentra en situaciones diferentes en cada uno de los países. A pesar de la compartida y permanente necesidad de auxilio legitimante, propia de las compartidas debilidades de ambas democracias, caracterizadas por sus componentes delegativos que se desarrollan en sociedades hondamente desiguales. En esas condiciones la universidad sigue operando como una institución distante de las mayorías y, en buena medida, productora de un modo de distinción compatible con las jerarquías sociales, pero basada en un prestigio que la desborda, y aunque a veces se vea maltrecho, perdura.

El aporte de las credenciales profesionales universitarias a la imagen de los candidatos es un elemento relevante que optimiza sus posibilidades de desarrollo electoral, así como sus recorridos dentro del campo de la política. La posesión de esas creden-

ciales del saber, que se simbolizan en los títulos universitarios como elementos de distinción, supone, y esto sorprendentemente subsiste a pesar del proceso de ampliación del acceso a esos diplomas que se ha dado en algunos países (más en la Argentina que en Brasil), que el título certifica cierta "notabilidad" que se vuelve valiosa, en especial por la consolidación de la elección como mecanismo cuasi monopolístico de definición de los gobernantes (sin duda, una opción aristocrática impuesta históricamente con ese criterio) que se ha plasmado desde los comienzos de la democracia representativa.

¿Pero cómo opera la universidad en ese proceso? Dejaremos de lado algunas cuestiones clave, como el papel de la misma como lugar de reclutamiento de cuadros políticos, o ámbito de socialización política, para detenernos en la relación saber/política. Allí debemos distinguir al menos dos lógicas o modelos operando en esa dimensión aunque en forma superpuesta: uno predomina frente a los cuadros técnicos, a los expertos o tecnócratas y otro frente a los políticos profesionales, a los representantes que surgen de las elecciones.

En ambos casos la universidad está en el origen de un modo de construcción de legitimidad compartido, aunque su rol, e incluso las disciplinas involucradas en cada caso, pueden ser diferentes. Para un experto, su *Phd* o su *MBA* en una universidad norteamericana de prestigio es un elemento legitimante de primer orden aunque es muy posible que no sea lo que aprende allí lo que realmente le sirva para desempeñar sus tareas cotidianas. La credencial universitaria es más un certificado de aptitud, que de posesión de un saber necesario o útil. Para el ejercicio político en ese terreno lo más relevante es la certificación de su posibilidad de aprender. Para el político

profesional, en cambio, aquel que aspira a ocupar el lugar de representante, es más importante el aporte simbólico de la universidad, simplemente porque éste último debe acceder a su cargo por la elección y allí se juega de forma determinante esa legitimidad. Dicho de otra forma, la universidad legitima a ambos de las dos maneras, pero en el burócrata predominaría la legitimidad que le da el título como garantía de capacidad, mientras que en el político profesional predominaría la legitimidad que le da el título como instancia distintiva, aunque las formas en que opera dicha relación varían con las condiciones socio-históricas.

Por ello la relación saber-política en el mundo de los representantes, de los políticos profesionales, supone una universidad que proporciona un soporte, una distinción, incluso un habla. Los universitarios muestran una capacidad deliberativa, pero no atribuyéndole a este término el sentido que le dan los teóricos de la democracia deliberativa. Es indudable que la deliberación juega un papel clave en el mundo político, pero se debe aclarar qué es lo que se entiende por deliberación. Jon Elster hace una distinción muy esclarecedora para analizar este punto: diferencia la argumentación de la negociación. La deliberación política no es la que surge del sentido franco del término, no es la deliberación como argumentación racional, que busca la imposición del mejor argumento sobre el más débil o el menos fundamentado. La deliberación que se da, por ejemplo en el parlamento, no está construida sobre la búsqueda del convencimiento del otro más que en forma limitada y marginal. La apelación al saber no es para convencer, sino para legitimar.

La deliberación que predomina en el mundo político es la que produce la negocia-

ción. Entonces, la deliberación existe, no tanto como convencimiento, sino como negociación por conveniencia.

En este punto, la universidad da muchas cosas: el habla, la retórica, pero fundamentalmente la habilitación y la autoridad para hablar. Ser universitario permite ingresar a ese diálogo, a esa deliberación como negociación, desde un lugar de igual, de parte. Por ello la universidad abre la puerta a un juego discursivo, pero además, genera una condición fundamental para la deliberación: el reconocimiento del otro. Porque la negociación requiere pares en cierto sentido. Sin pares no hay negociación, hay mera imposición.

Entonces el papel de la universidad se comprende plenamente en este juego político deliberativo, porque es un elemento habilitante para entrar en el mismo. Por eso para poder hablar de ciertos temas en el mundo político hay que pertenecer al mundo de la universidad. Ello explica, en parte, la enorme sobrerrepresentación de los universitarios en el campo político, que se verifica tanto en la Argentina como en Brasil, y que resulta un poderoso elemento de “discriminación blanda” en el acceso al gobierno □

** Investigador en el Instituto Gino Germani. Doctor en Ciencias Sociales. Tesis: “La contribución de la universidad en la formación del capital simbólico de los representantes políticos. El caso de los Congresos de Argentina y Brasil”.*

La acción teatral como soporte pedagógico en contextos de encierro

por César Ángel Planes*

El programa UBA XXII es producto del convenio marco que suscribiera la Universidad de Buenos Aires con el Servicio Penitenciario Federal y el Ministerio de Justicia de la Nación. Este convenio regula las actividades universitarias dentro de los penales federales en lo que hace a las condiciones necesarias para el desarrollo de actividades de formación de grado profesional-universitario.

Las actividades de la UBA en las cárceles se remontan al año 1985, con el inicio del dictado regular de materias del Ciclo Básico Común en la Unidad Penitenciaria de hombres N° 2 de Devoto. Luego de varios y recurrentes conflictos se logra conformar el Centro de Estudiantes y con ello el Centro Universitario Devoto, como espacio único y exclusivo de la Universidad dentro del penal. En la actualidad, en esta unidad se dictan las carreras de Abogacía, Licenciatura

en Sociología, Licenciatura en Economía y Administración de Empresas, Licenciatura en Letras y Licenciatura en Psicología.

A partir del año 1992 se inician las actividades en la Unidad Penitenciaria de mujeres N° 3 de Ezeiza con el dictado de las materias del CBC correspondientes a la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales. En esta unidad, el Centro Universitario se crea como espacio propio de la Universidad recién en el año 2006.

En el año 2000 se iniciaron las actividades en la Unidad Penitenciaria N° 31 de mujeres con hijos de Ezeiza, con el dictado de las materias del CBC para las carreras de Sociología y Abogacía sin llegar a constituirse un centro universitario¹. En la actualidad, se están dictando materias con cursada regular en el CP 1² Ezeiza y en el CP 2 Marcos Paz.

1- Dichas actividades se desarrollaron hasta el año 2006 y se suspendieron debido a las recurrentes dificultades que se plantearon, desde el SPF, para garantizar las condiciones mínimas y necesarias para el dictado de actividades académicas.

2- Los Centros Penitenciario N° 1 de Ezeiza y N° 2 de Marcos Paz son penales nuevos que responden a diseños en los cuales dentro del perímetro de la cárcel se encuentran distintos módulos que se conforman y operan como cárceles individuales dentro del complejo. Desde el año 2009 en el CP1 se han implementado acciones que posibilitaron la asistencia de estudiantes de los distintos módulos en un mismo ámbito para la concurrencia al dictado de clases. La importancia de tal iniciativa se ve potenciada no sólo por el hecho único de la centralización de los estudiantes de distinta poblaciones (módulos) sino por la participación de estudiantes mujeres en dichas cursadas. Por primera vez la UBA está realizando actividades mixtas dentro de un penal, no existiendo antecedentes ni nacionales ni internacionales de ello.

La iniciativa del taller de teatro fue producto de una serie de observaciones que, como coordinador por la Unidad Académica Ciclo Básico Común dentro del programa, registrara tanto en los centros universitarios, como en el proceso de incorporación de nuevos presos al programa.

Son sabidas las dificultades y cambios cualitativos que implica el pasaje de la escolarización a la vida universitaria y los requerimientos y disposiciones que se requieren para lograr una trayectoria exitosa en una institución compleja de formación académico-profesional. Sin pretender dar cuenta de esta problemática específica, diremos que en el ámbito de encierro se reproducen, amplían y singularizan las dificultades considerando los perfiles de los ingresantes³ y los condicionantes del dispositivo carcelario.

Así, en los centros universitarios, pese a ser lugares distintos y diferenciados dentro de los penales y en los cuales el SPF no ingresa, se manifestaban y sobreimprimen en los estudiantes y en la relación con los docentes, comportamientos, actitudes, movimientos y equilibrios corporales, posicionamientos y usos de los espacios, relaciones y formas de relacionarse propias de

las lógicas del encierro⁴. Si bien las actividades académicas y la enseñanza universitaria implican en sí mismo una realidad y una lógica absolutamente distinta a la que se constituye al interior de la cárcel, las condiciones y los condicionamientos de la realidad carcelaria se hacen presentes en todos y cada uno de los espacios y de los cuerpos de los estudiantes que asisten a los centros.

Dicha sobreimpresión marcaba la necesidad de constituir una instancia y un trabajo específico que operara como instancia de contención para esta sobreimpresión y trasvasamiento de la cotidianeidad carcelaria a los procesos de enseñanza-aprendizaje del espacio universitario. Con este objetivo, en el año 2001 se iniciaron en el Centro Universitario Devoto (CUD) las actividades del taller de teatro orientadas a posibilitar la instalación de un espacio singular desde el cual se pudiera iniciar un trabajo sobre algunos de los aspectos de ese conjunto de condicionamientos que se presentan a la realización de las actividades académicas dentro de una cárcel.

Entendemos y definimos *acción teatral* como una forma de intervención/acción, en espacios institucionales, que tiende a

3- La incorporación al programa está motivada, en la mayoría de los casos, por los beneficios que esto acarrea para el preso/a. De hecho, en las presentaciones que realizo del programa con los nuevos estudiantes, nunca he recibido una respuesta afirmativa a la pregunta respecto de quién había pensado alguna vez ingresar a la universidad estando en libertad.

4- La lógica del encierro remite al conjunto de consecuencias que sobre los individuos y sus comportamientos tienen el dispositivo de vigilancia carcelaria que estructura la cotidianeidad y las prácticas de los individuos presos. Dando lugar a actitudes y acciones en las cuales todo es negociado y negociable permanentemente, cualquiera y todos los movimientos remiten a la búsqueda exclusiva de un beneficio o la práctica llamada "sogeo", que implica una actitud calculada de simulación en función de un beneficio.

fundar un ámbito de la experiencia basado en la construcción práctica⁵, a partir de lo extra-cotidiano, de una instancia singular como ejercicio de distanciamiento/diferenciación del bio-sociológico propio de la realidad de dicha institución.

La idea de generar una instancia de trabajo, que operara sobre algunos de los condicionamientos que tienen quienes estando presos se incorporan al programa de la universidad en las cárceles, parte del supuesto que la libertad nunca puede ser restringida en su totalidad por la pérdida de la libertad ambulatoria⁶.

El trabajo se estructuró en base a tres dimensiones que conjugan la búsqueda de alguna forma de materialización de nuevas condiciones prácticas para que los participantes puedan entender, asumir y ejercer su libertad con el cuerpo, en el espacio y en la acción con un otro como parte de un acto creativo propio y colectivo.

Con el trabajo de acción teatral se pretende ejercitar el entendimiento de cuáles son las fuerzas que controlan nuestro comportamiento en la vida cotidiana. El teatro nos

muestra “lo que nos falta... y crea en nosotros la convulsión que se siente cuando se está cara a cara con la verdad”⁷. En esta verdad se conjugan las condiciones del encierro, los *habitus*⁸ y realidades carcelarias como cotidianeidad. Es en el acto de reconocimiento (del cuerpo, de los movimientos, del espacio y de la acción colectiva) que los ejercicios y su instancia de reflexión operarán en la búsqueda de accionar sobre las disposiciones y las cristalizaciones de esa verdad como prerequisite para la aprehensión de una posible y distinta disponibilidad. Disponibilidad que se hace presente con la posibilidad de integrarse al espacio de la universidad en las cárceles y que requerirá de ciertas capacidades y nuevas disposiciones tan ajenas, en sus condiciones de posibilidad, a la cotidianeidad de una persona privada de la libertad.

La sistematización del trabajo en cada una de las dimensiones no implica una segmentación artificiosa, antes bien, remite a un constructo en acto que conjuga y yuxtapone las dimensiones y sus componentes de manera tal de poner en juego, por un lado, esa verdad a la que nos enfrentamos y que nos constituye (en este caso como preso/a)

5- En los talleres se construyen, desde ejercicios específicos ligados a técnicas teatrales, nuevas formas o aspectos en las posiciones del cuerpo y sus equilibrios, distintas de aquellas propias de la cotidianeidad del encierro. También son formas prácticas aquellas que puntualizan ejercicios de lecturas y expresión oral que los pone en situación de reflexionar sobre los contenidos, continuidades y rupturas posibles de un texto y una acción concordante, a la vez que se constituyen en instancias de reflexión sobre el sí mismo y la presencia de los otros.

6- El desagregado de los diferentes niveles de la libertad es un elemento básico de impacto en la población carcelaria. Muchos internos viven la pérdida de la libertad ambulatoria como la pérdida de todo y de todos sus derechos.

7- Richards, Thomas: “El trabajo con Grotowski sobre las acciones físicas” Traducción de Célico/Torres.

8- Siguiendo las formulaciones de Basil Bernstein se intenta brindar ciertas condiciones de posibilidad para la acción en contextos que requieren de códigos ampliados.

y, por el otro, al cúmulo de nuevos puntos de equilibrio tanto físicos como reflexivos, colectivos como creativos que generan las condiciones para el distanciamiento desde una reconfiguración extracotidiana.

La aplicación de este esquema de trabajo implicó, en lo relativo al equipo docente, la necesidad de articular a los docentes de teatro⁹ con los docentes de las distintas materias del CBC. Una vez que se definió el trabajo de construcción de un sentido práctico de la acción teatral como posibilidad pedagógica con los docentes se fue incorporando por separado para trabajar algún contenido de la materia específica a partir del diseño puntual de una secuencia de ejercicios físico-prácticos. Por lo general la diagramación de los mismos obedece a figuras de ensamble¹⁰, a partir de cambios de planos y por ende de puntos de apoyo y equilibrios. Para la conformación de estas figuras se planifican los ejercicios como agregados secuenciales en los cuales se busca dar tratamiento e ir desplegando algunos contenidos temáticos en sus distintos niveles de complejidad. Primero como reflexión y luego como posibilidad colectiva y como expresión creativa.

En este punto cabe dar cuenta de la necesidad de un entrenamiento específico para poder orientar la acción en el espacio es-

cénico no como representación sino como expresión de una *reflexión*. Dicha forma expresiva será fruto del diálogo entre los tópicos propuestos y la construcción grupal de las formas, de los equilibrios de los cuerpos, de sus movimientos, de la apropiación del espacio y de la acción colectivo-creativa en tres dimensiones de trabajo.

La primera dimensión apunta a la construcción/apropiación del cuerpo individual desde los cambios en sus puntos de equilibrio, como forma de acceder a las condiciones de un *bio-sociológico* nuevo y/o distinto del carcelario. El trabajo está estructurado en base a ejercicios en los cuales el proceso de segmentar y unificar el cuerpo secuencialmente apunta a responder preguntas como las siguientes: si es posible romper con los *límites impuestos a nuestro cuerpo* por la mecanización de los movimientos vigilados; si se puede liberar el cuerpo realizando movimientos “novedosos”; si expandiendo los límites corporales es posible revertir las condiciones del *cuerpo individual y fragmentado*; si se puede alcanzar algún grado de materialidad, liberando el cuerpo a través del movimiento¹¹, de la apropiación del espacio y de la acción colectiva.

Con la segunda dimensión se pretende abordar la apropiación/acción sobre el es-

9- Ambos docentes, Diego Cejas y Alejandro García, provenían de la escuela de formación teatral de Eugenio Barba con una extensa práctica de teatro callejero.

10- Las figuras de ensamble son la expresión más compleja de los ejercicios de equilibrios compartidos. Cuya constitución requiere de un trabajo de reflexión compartida entre los participantes sobre el contenido del acto y de su construcción en tanto es también expresión de la acción del filosofar y las condiciones de la filosofía. Esto en el caso del trabajo específico con la materia Filosofía.

11- Como señala Edward G. Craig: sólo con el movimiento se revelan “las cosas invisibles (...) las que se ven adentro, no con los ojos sino por medio del poder maravilloso y divino del movimiento”.

pacio y las relaciones como condición de posibilidad para una *acción colectiva*, instancia fundante y necesaria en un contexto de pérdida de la identidad y profundización de la subjetividad fragmentada como es el carcelario. Los ejercicios se basan en una acción reflexiva respecto de: la *acción como forma de comunicación* con los otros en un juego de movimientos e *integración colectiva*; la acción como instancia de constitución del *cuerpo individual proyectado hacia el "cuerpo grupal"*; la *acción como construcción colectiva* que permite una apropiación del espacio y del movimiento transformando los cuerpos individuales en una acción grupal como instancia *pre-creativa*.

El tercer aspecto que estructura la intervención teatral pivotea sobre la acción/creación como instancia de confluencia entre lo individual y lo colectivo que instituye un *nosotros* como realidad sustancialmente distinta de la realidad de *los otros enfrentados* que reproduce el dispositivo carcelario. El eje del trabajo apunta a la creación como producto de un *accionar colectivo/grupal* de ruptura con el medio/espacio carcelario; la creación como etapa del proceso de liberar el cuerpo, de construcción de una acción colectiva y de integración pre-(re)creativa; el pasaje de la re-creación y la creación de un "relato" reflexivo sobre un *nosotros* como materialización de nues-

tra libertad aun en el contexto del encierro; la materialización de la libertad como resultado de un acto de *creación colectiva* que deviene expresión de un conjunto de contenidos.

La acción teatral conjuga estas dimensiones en una secuencia de ejercicios físicos y mentales¹² que van creando un sistema de referencias conceptuales y pragmáticas para los estudiantes, que les permiten expresar sus conflictos y contradicciones en un proceso de comunicación y reflexión compartida. Articula el sentir y el pensar como instancias constitutivas de las condiciones necesarias para el trabajo con el conocimiento y la formación profesional. Con ello, se potencia en los estudiantes ciertas condiciones (a la vez que se les promueve una cierta *disposición hacia*), para moverse en ámbitos colectivos de complejidad institucional y académica como es la universidad. Ejercitando la capacidad de comunicar y enfrentar situaciones concretas cuyas condiciones le son tan ajenas. Conectando razón y sentimiento como forma de innovar en las formas de la racionalización y del hacer diametralmente distintas a la lógica cotidiana del dispositivo de encierro.

Los objetivos de la *acción teatral* y su implementación en instituciones de encierro no apunta a la realización de instancias para la descarga catártico/terapéutico¹³ y

12- Como sostiene Eugenio Barba: "un ejercicio está hecho de memoria, memoria del cuerpo. Un ejercicio se vuelve memoria que acciona a través del cuerpo".

13- Ver la experiencia del grupo CoArtRe con su modelo de teatro carcelario testimonial en Chile o la del grupo Salvatablas de la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo. En el primer caso el trabajo está orientado hacia una representación actoral estandarizada en tanto que en el segundo caso se trabaja sobre y desde la improvisación de tipo catártico/terapéutica.

reactiva, basada en un supuesto de creación espontánea, sino en “un hacer para que algo suceda”¹⁴ de tipo pro-activo utilizando la propensión natural del ser humano a la acción lúdica y buscando, en el distanciamiento y en el cambio de las tensiones y los equilibrios corporales, en la constitución del cuerpo y de la acción como signo y resignificación de la realidad, la provisión de nuevas herramientas físicas y mentales para estos sujetos (sujetados) a la cotidianeidad de la cárcel.

Esta búsqueda e intento que definimos como acción teatral ha sido diseñada como forma de intervención en los términos señalados y de acuerdo al principio que, como docentes, nos obliga a asumir la responsabilidad de extremar los esfuerzos para innovar y producir las condiciones necesarias para no quedar encorsetados por esa otra institución que es la cárcel y de generar las condiciones para una eficaz salvaguarda del Derecho a la Educación que no se dan, al interior del dispositivo carcelario, de forma “natural” o “linealmente” por la sola concurrencia de los docentes y la realización de actividades académicas □

** Profesor de Sociología de la Educación en las Carreras de Sociología y Ciencias de la Comunicación.*

14- Grotwaski, Jerzy: “Il Performer”, 1987.

La disputa nacionalización-provincialización en el ámbito sindical-docente

por Gabriel Nardacchione*

Este trabajo analiza la tensión nacionalización-provincialización como una manera de configuración de una disputa política. La primera se presenta como una forma de generalización y la segunda como una forma de fragmentación de la misma. Esta lucha de perspectivas se observa en la mayoría de las disputas públicas contemporáneas. Estas, por lo general, oscilan entre su carácter sectorial y su dimensión política.

Para dar cuenta de este enfoque, nuestro análisis recoge dos perspectivas teóricas (Baumgartner, F., 1989; Mather, L. & Yngvesson, B., 1981)¹. F. Baumgartner, (1989: 131-132) distingue «expanders» de «contractors»². Los primeros intentan definir el tema: a) de manera política, ideológica o en torno a valores, b) buscando aliados que permanecían neutrales y c) demostrando su dificultad para sostener el costo de la pro-

testa. Los segundos intentan definir la cuestión de manera técnica, negando: a) todo juicio de valor o de conflictos ideológicos, b) toda relación con otros conflictos o grupos en conflicto y c) toda estimación del costo denunciado por los protestatarios. Según el autor (1989: 150), la manifestación de un conflicto se vincula más a la ampliación de la cuestión que a la definición de su dimensión (scope). No obstante, la definición de los términos del debate es la manera más eficaz de ampliar o reducir la disputa.

Por su parte, L. Mather & B. Yngvesson (1981: 792-796) describen el proceso «narrowing-expanding». El primero es un intento de reducción de la disputa a su dimensión técnica, legal o de expertos. Contrariamente, el segundo intenta ampliar el dominio de la disputa a través de una cate-

1- Aunque F. Baumgartner (1989) examina los conflictos ligados a ciertas políticas públicas y L. Mather & B. Yngvesson (1981) analizan conflictos judiciales, ambos dan cuenta del problema de la “ampliación-reducción” de la cuestión en disputa.

2- F. Baumgartner (1989: 60) articula dos variables: la dimensión («scope») y la complejidad del tema. El autor considera que la dimensión del problema tiene importancia sobre la participación de ciertos actores en la disputa, mientras que los términos según los cuales es definido el problema es determinante sobre la cantidad de participantes en ella (1989: 72).

gorización no oficial a partir de su relación con otros colectivos sociales. La retracción de la cuestión es normalmente una práctica de los actores oficiales, mientras que su ampliación es una práctica de los contestatarios. El análisis muestra las transformaciones de los actores en disputa y del auditorio (Mather, L. & Yngvesson, B., 1981: 818).

El caso sindical-docente es un ejemplo paradigmático de dicha tensión. Ya en el ámbito educativo, históricamente se opusieron ambas perspectivas³: nacionalización y provincialización del SE (sistema educativo). De igual manera, en el ámbito sindical-docente, esta lucha cobra fuerza a partir del desarrollo sindical, a escala nacional, a partir de la década de 1960. Allí, la tesis de CTERA va a tender a la nacionalización, donde el sindicato pueda negociar con el gobierno nacional. Mientras que la tesis de los gobiernos nacionales va a tender a la provincialización, donde la disputa se dirima entre los sindicatos de base y sus gobiernos provinciales. A continuación analizaremos específicamente la disputa entre la CTERA y el gobierno de R. Alfonsín durante los años 1987-1989.

La disputa CTERA-Gobierno nacional sobre la dimensión del conflicto (1987-1989)

La nacionalización de la disputa es la base de la concepción de la lucha sindical de la conducción de CTERA (M. Garcetti) que asumió en 1987. Apuntaba a una nueva forma de concebir las relaciones de trabajo docentes, a una ruptura con una relación

profesional entre la conducción del SE y los docentes. Se orientaba a una relación de trabajo entre un patrón (nacional o provincial) y sus trabajadores. Esto mostraba un componente ideológico de larga data, de base sindical-peronista, que tenía una gran adhesión en la base docente. Esta búsqueda se orientaba a la instalación de nuevos dispositivos. Pero también tenía razones internas. La CTERA perdía sentido sin un escenario nacional. La Confederación era una organización de tercer grado, sin reconocimiento legal para negociar, tanto con los gobiernos provinciales como con el MEN (Ministerio de Educación nacional). Su rol se restringía a coordinar los ejes nacionales de la lucha sindical y discutir los ejes de la política educativa nacional. Frente a ello, la nueva conducción de CTERA pretendía ampliar sus funciones, consolidarse como organización nacional.

A la vez, la CTERA tenía como objetivo sindical modificar la tradicional estructura de relaciones laborales docentes, incluyendo la negociación colectiva en el sector. Para realizar dichos cambios había que instalar un escenario nacional. Había que convencer a todos los actores del SE. En ese sentido, la CTERA logró convencer a buena parte del SE y ubicar la cuestión a escala nacional. El problema se planteará al momento de la instalación de dispositivos que establezcan dicha nacionalización.

El eje de la retórica del gobierno consistía en enviar las reivindicaciones a las provincias. El ministerio era estrictamente patrón

3- A pesar de la provincialización del SE (1992), en la actualidad dicha tensión permanece en términos políticos.

de una parte de las escuelas secundarias. Por ello, no reconocía ni reivindicaciones sindicales ni de financiamiento suplementarias. En ese marco, los gobiernos provinciales no podían pedir recursos más allá de los recursos por Coparticipación Federal.

En un principio, el MEN propuso aceptar el reclamo sindical restringiéndolo a los dominios institucionales: equilibrios salariales entre jurisdicciones. Anclado a los dispositivos legales existentes, el gobierno defendía la estructura federal del SE (jurídica y constitucional), de donde surgen las responsabilidades compartidas de la Nación y las provincias. De igual manera, los dispositivos de negociación debían preservarse al interior de cada sistema.

Provincializar la disputa permitía al gobierno limitar la dimensión de las reivindicaciones sindicales. La construcción de la escena nacional incorporaba al conflicto otros actores del SE (CTERA, CFE y gobiernos provinciales) que consideraban al gobierno nacional como responsable de la crisis salarial. Para desarticular estos vínculos era necesario no reconocer el escenario. Reenviar las reivindicaciones a las provincias redistribuía las alianzas y hacía enfrentar aliados potenciales.

Frente al éxito de la política de nacionalización de la CTERA, el gobierno nacional tuvo que desarrollar una doble estrategia: mientras el MEN rechazaba el escenario nacional, el MT (Ministerio de Trabajo) lo aceptaba. Bajo la idea de administrar el conflicto, había que reconocer un escenario nacional para la CTERA y sus aliados. Había que encontrar un árbitro. El MT promovía la negociación colectiva y la imparcialidad de la relación gobierno-sindicatos. Mientras el conflicto duró, el MT mostró voluntad para centralizar la discusión na-

cional. Luego, los dispositivos jurisdiccionales (autonomía de las provincias) impidieron una negociación real y el conflicto fue fragmentándose.

La definición de la dimensión de la disputa se jugó también a través del enfrentamiento de retóricas. La nacionalización buscaba ampliar la cuestión, implicando el mayor número de actores del SE, y la provincialización buscaba restringir el ámbito de la disputa, limitando el conflicto o, cuanto menos, redistribuyéndolo. Así, un problema administrado por cada jurisdicción, a fin de 1987 involucraba a todos los actores del SE en una misma escena nacional: la CTERA, el MEN, el MT, los ministros de Educación de las provincias peronistas (nucleadas en el CINCECyT y en parte del Consejo Federal), el Parlamento y la mayor parte de los gobiernos provinciales.

Se puede distinguir dos períodos del conflicto: a) una nacionalización y, luego de una larga huelga, b) una fragmentación. En el primer momento (fin de 1987 a marzo-abril 1988), bajo la presión sindical que había nacionalizado el conflicto, el MEN había cambiado su estrategia. Luego del fracaso de ciertas reuniones con CTERA, la gestión J. Sábato-A. Stubrin va a rechazar toda negociación que no sea con los sindicatos secundarios nacionales. En ese momento, la CTERA reclamaba la aplicación de un «Nomenclador Básico Único» para la realización de negociaciones colectivas. Dos sectores del gobierno reciben favorablemente la demanda: el MT, que constituye una negociación para la unificación salarial (la CTERA, el CINCECyT, el Consejo Federal y el MEN), y el Presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados (UCR). Buscando un acuerdo con CTERA, el gobierno nacional incorporó otros reclamos, como una nueva Ley

de Educación. Pero durante la larga huelga nacional van a reforzarse los antagonismos. La controversia MEN-CINCECyT, como representantes educativos de la UCR y el PJ, configura el nuevo escenario.

Durante el segundo momento, se organizó el paro largo (abril-mayo 1988). Allí se consolidó la estrategia bipolar del gobierno. La mayor parte del gobierno va a unirse detrás de la estrategia del MEN para provincializar la disputa. Solamente el MT va a mostrar voluntad negociadora. Frente a esta retórica de provincialización, la CTERA realizó una defensa heroica de la huelga, donde la ética se mezclaba con los intereses de los sectores, oponiendo dignidad a chantaje. Dicha retórica hizo cada vez más inflexible el reclamo de la CTERA.

La CTERA va a terminar criticando, como representante de los trabajadores, toda la política gubernamental. La politización y generalización llegan a su cenit en las multitudinarias manifestaciones que enmarcaron el paro largo de mediados de 1988.

Uno de los factores claves del conflicto pasó a ser la reacción de los gobernadores. Frente al conflicto instalado en las provincias, ellos comenzaron a realizar ofertas salariales locales. Así, el principal aliado de CTERA se disolvía. Los gobernadores que pertenecían a la UCR (Capital y Córdoba) defendían su autonomía. Incluso la oposición política (Buenos Aires y Mendoza) cambió su estrategia. El conflicto de Mendoza fue caso ejemplar. J. O. Bordón, que había tenido un importante rol (manifestando interés por invertir en la educación provincial), ofreció un aumento salarial provincial. Esta medida provocó críticas desde la CTERA contra los gobernadores. Finalmente, la homogeneización nacional comenzó a quebrarse.

Conclusión

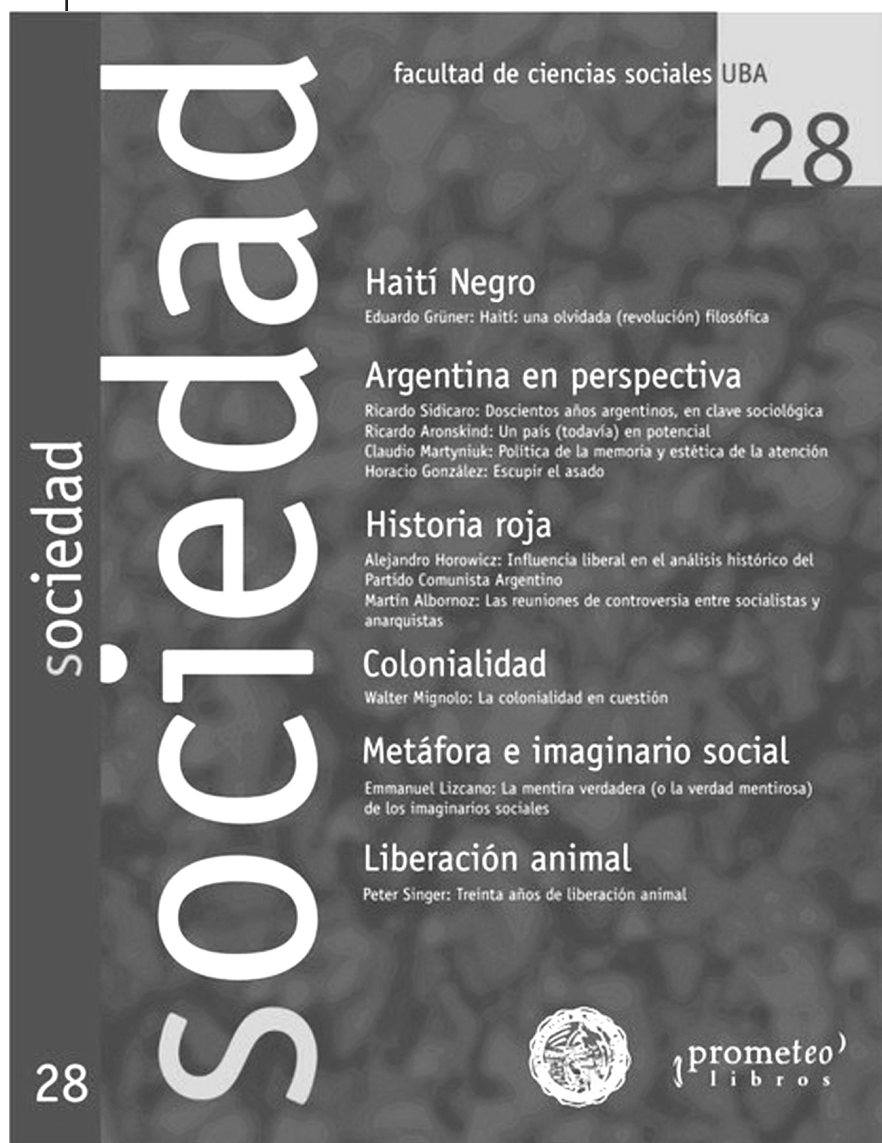
La disputa docente de 1987-1989 resulta otro ejemplo histórico de lucha por la generalización-fragmentación de un conflicto. Allí, no sólo se juegan relaciones de fuerza, sino el uso de retóricas antagónicas. Cada actor define la cuestión problemática según su perspectiva. Y a menudo se manifiesta un diálogo de sordos políticamente intencionado. En nuestro caso, mientras el gobierno proponía un simple acuerdo salarial, sin modificar la estructura de negociación laboral ni la estructura federal del SE, los sindicatos pedían aumentos salariales, pero en el marco de una modificación de los dispositivos jurídico laborales y jurisdiccionales. Así, en la mayoría de las disputas públicas se puede observar una diferencia de perspectivas. Los actores discuten, pero hablando de cuestiones diferentes □

**Doctor en Sociología (EHESS, París). Tesis: "Les arrêts et réouvertures de disputes politiques. Un analyse de la dispute enseignante en Argentine (1984-1999)". Investigador del CONICET (UBA-IIGG).*

Bibliografía

Baumgartner, Frank (1989): *Conflict and rhetoric in french policy making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Mather, Lynn & Barbara Yngvesson (1981): "Language, audience, and the transformation of disputes". *Law and Society Review*, vol. 15, pp. 775-821.



Ya se encuentra disponible el número 28 de la Revista *Sociedad*, que se puede adquirir en los locales de la librería Prometeo.

Con palabras de despedida del Decano Federico Schuster como director, en este número se publican artículos de Eduardo Grüner, Ricardo Sidicaro, Ricardo Aronskind, Claudio Martyniuk, Horacio González, Alejandro Horowicz, Martín Albornoz, Walter Mignolo, Emmanuel Lizcano y Peter Singer. En la parte final la revista publica una serie de intercambios postales entre hombres y mujeres "de ideas" como un homenaje a la importancia que la correspondencia ha adquirido en el estudio de la historia de los intelectuales, con prólogo de Marcelo Pompei.