

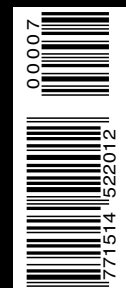
ADRIÁN CANNELLOTTO JOSÉ NATANSON LUCIANA GARBARINO DIEGO GOLOMBEK
DIEGO ROSEMBERG ADRIANA PUIGGRÓS DIEGO HURTADO ALEJANDRO GRIMSON

LE MONDE **EDICIÓN ESPECIAL**
AGOSTO | 2017

diplomatique

el *Dipló*, una voz clara
en medio del ruido
Capital Intelectual S.A.
Paraguay 1535 (1061)
Buenos Aires, Argentina
Publicación mensual
Año XIX
Precio del ejemplar: \$80
En Uruguay: 100 pesos

www.eldiplo.org



 unipe | Universidad
Pedagógica
Nacional



¿UN MODELO PARA TODOS O PARA POCOS?

LA UNIVERSIDAD

que supimos conseguir

Universidad y democracia

por Adrián Cannellotto y José Natanson*

El año próximo se cumple un siglo de la Reforma Universitaria de 1918. ¿Es posible rastrear algunas de las preocupaciones de los reformistas en las tensiones de la universidad de hoy? ¿Qué nos dice la Reforma de la cuestión de la democratización de la universidad, un tema especialmente presente en la actualidad y que de algún modo funciona como hilo conductor de los diferentes artículos que integran este número especial de *el Dipló*?

En la Reforma, el sentido de democratización estaba claramente vinculado a una democratización de la sociedad. En 1936, en una entrevista publicada en el diario *Córdoba*, Deodoro Roca, autor del Manifiesto Liminar, lo decía con todas las letras: “La Reforma no será posible sin una reforma social”. Para Roca, la “cuestión social” se conectaba con la universitaria, y ésta quedaba comprendida dentro de un “problema profundo, amplio, concreto y formidable”. La idea era que, en una universidad más democrática, la formación de los estudiantes permitiría trazar una línea que conectara su participación en el demos universitario con la constitución de un ciudadano capaz de intervenir en la construcción de una república.

Fue bajo esta concepción que, oponiéndose a los valores existentes, los protagonistas del movimiento reformista identificaron el orden conservador predominante como el causante de una recurrente intervención estatal en perjuicio de la vida académica, como un mecanismo explícito de reproducción de la clase dirigente (y de sus privilegios) y como la razón principal que mantenía vivo un positivismo pasado de moda que, en materia universitaria, condenaba a Argentina a la retaguardia de las transformaciones científicas de la época.

Los reformistas vincularon así democracia y universidad a través de una serie de propuestas contrarias al *statu quo*: autonomía académica desligada de toda intervención estatal; traslado del gobierno de las instituciones universitarias a la propia comunidad (docentes, estudiantes y egresados); cambios en el modo de acceso a los cargos académicos; modernización de los reglamentos de calificaciones y clasificaciones (incluyendo los modos de examinar); nuevos planes de estudio; apertura de nuevas cátedras; libre asistencia de los estudiantes a las clases, y programas de asistencia social para aquellos que lo necesitaran.

Aunque sólo algunas de estas ideas se hicieron efectivas, los reformistas alimentaron una serie de controversias en torno a la universidad que llegan hasta hoy. La cuestión de la autonomía académica es un ejemplo. Lo mismo puede decirse del reclamo por la libre asistencia. A primera vista, aparecía como una simple cuestión administrativa. Pero en su momento implicó, por un lado, poner en evidencia el carácter de adulto otorgado al estudiante universitario en oposición al escolar. Y fue el inicio de un mecanismo de control de los estudiantes a los profesores, dado que permitía poner de manifiesto el desempeño de los docentes, sus conocimientos y sus cualidades de enseñanza. Por último, la libre asistencia remite a un aspecto que está presente aún hoy en los estudiantes argentinos y que es una marca distintiva muy particular del sistema universitario nacional: el estudiante-trabajador. La libre asistencia, en efecto, expresaba la condición de trabajadores que definía a muchos estudiantes del siglo

XIX y que también caracteriza a gran parte de los del siglo XXI.

Retomando la relación entre universidad y democracia, a tal punto era un eje del pensamiento reformista que José Ingenieros, en un texto de 1920 titulado *La universidad del porvenir*, propiciaba la “exclusión” de la universidad como mecanismo para “aumentar la función social de la cultura”. En lo que puede entenderse como el punto de partida de lo que hoy llamamos extensión universitaria, Ingenieros veía la expresión de un ideal que consistía en “utilizar todos los institutos de cultura superior para la elevación intelectual y técnica de todo el pueblo”. Para esta juventud, que se percibía a sí misma como una vanguardia intelectual, la universidad como elemento democratizador era la palanca para iniciar un cambio, para poner en marcha una transformación de la sociedad.

Bajo la Reforma, la universidad se democratiza y construye democracia. Incorpora a su programa a los sectores medios urbanos, los forma, despliega el libre ejercicio del conocimiento y de la ciencia, profundiza su participación en los órganos de gobierno y, en uno y otro movimiento, contribuye a la constitución de un ciudadano libre y responsable. Libertad, autogestión y autonomía constituían un conjunto de ideas críticas respecto del orden establecido y formaban parte de los reclamos de una sociedad liberal que en aquel momento se encontraba en plena transformación. Cabría preguntarse cuáles son los sentidos de aquellas ideas para la Argentina actual.

Sin embargo, el balance no siempre coincidirá con las expectativas generadas. La confirmación de que reformarse es una condición recurrente de las universidades, casi diríamos un trabajo permanente de reflexión sobre sí mismas, volvió a plantearse a la luz de las inmediatas consecuencias políticas locales e internacionales del movimiento de 1918. En 1936, Saúl Taborda, uno de sus protagonistas, respondiendo al “Cuestionario” sobre la Reforma publicado por la revista *Flecha*, señalaba: “El balance del 18 no arroja otra ganancia que la incorporación a la docencia de algunos hombres ilustrados. Escaso aporte, cuando se trata de problemas generales”.

El rol del Estado

¿De qué hablamos cuando hablamos de democratización de la universidad? No nos referimos exclusivamente al acceso. Aunque es un aspecto importante, no es el corazón del problema. Es un momento necesario pero no suficiente. Por ejemplo, el acceso no da cuenta del problema de la formación, viejo resabio del decimonónico modelo berlinés que parecía superado y que sin embargo está volviendo. Atender a los estudiantes que hoy acceden a nuestras universidades y sostener sus trayectorias académicas exige prestar atención a las cuestiones pedagógicas, los modos en que se realiza la transmisión del conocimiento, las maneras por medio de las cuales se construye el oficio de investigador, todo aquello que conforma el *ethos* universitario y que actualiza la pregunta por la formación. Y que excede la cuestión del acceso. La democratización, por lo tanto, no es solo una cuestión de acceso: supone un esfuerzo, un pensamiento y un accionar institucional orientados a la formación de los estudiantes.

Lejos de un debate teórico, se trata de una situación cotidiana que se vive en gran parte de las universida-

des, lo que nos obliga desplegar nuevos modos de intervención y a la vez extremar los esfuerzos para superar las resistencias al cambio que son propias de las instituciones. Esto requiere de la reflexión de los actores universitarios y de la construcción de consensos que hagan posible repensar y trascender las prácticas institucionales establecidas. En este punto quizás sea oportuno llamar la atención sobre la necesidad de complejizar los mecanismos de evaluación, que hasta aquí se han orientado centralmente a la regulación de los sistemas, desatendiendo cuestiones relativas al mejoramiento de la educación y a la reflexividad sobre las prácticas corporativas e institucionales.

En este juego democratizador, la universidad requiere de una política estatal para proyectarse, requiere de un proyecto de país y de un conjunto de definiciones que organicen el mediano y el largo plazos. Es ese horizonte el que vuelve posible desplegar los tiempos requeridos por el conocimiento, su acumulación y la innovación resultante. Esto no significa desconocer la difícil tarea de construir consensos con actores universitarios fragmentados y muchas veces reacios al cambio, sino subrayar la importancia de consensuar metas y construir políticas de Estado que permitan avanzar hacia ellas. La democratización está vinculada no sólo a nuestra capacidad de trabajar en el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, sino también a la responsabilidad de los gobiernos en la constitución de una estructura ocupacional que dé cabida y continuidad a estos procesos institucionales, que oriente y ordene las elecciones de los jóvenes, que posicione las propuestas académicas de las universidades.

Formar para qué

La democratización, finalmente, se encuentra tensionada por las tendencias economicistas y mercantilistas. La sociedad actual se caracteriza por la pérdida de objetivos trascendentes como Nación, Estado, ciencia o cultura, que estaban presentes en la generación reformista y que hoy se han debilitado. Para nuestra racionalidad posmoderna, las relaciones se organizan bajo una horizontalidad (en reemplazo de la verticalidad representativa) construida en base a un intercambio utilitario característico de la lógica mercantil.

Este intercambio, al que también se someten las subjetividades, es el que está organizando el pensamiento sobre las instituciones. También la institución universitaria se desvanece ante el *impeachment* del intercambio individual. También el pensamiento sobre lo universitario queda atrapado en un movimiento que presiona por una mercantilización de la educación. ¿Qué significa esto? En términos generales, que la formación universitaria debe ordenarse exclusivamente a partir de las señales que emite el mundo del trabajo, pues es allí donde reside la cantera de competencias que la universidad debe producir.

Cabe preguntarse si esto debe ser necesariamente así, si la universidad debe producir las competencias definidas por el mercado laboral. La tendencia a reducir el conocimiento a la utilidad inmediata exacerba la tendencia profesionalista de las universidades argentinas. Esa propensión a la “profesionalización precoz” choca con la idea de darle al conocimiento profesionalizado una perspectiva más general, capaz de expandirse hacia una exploración del saber humano en su acepción más amplia. Se tra-

Staff

EDICIÓN ESPECIAL

LE MONDE DIPLOMATIQUE

Director

José Natanson

Edición

Luciana Garbarino

Corrección

Alfredo Cortés

Diseño original

Javier Vera Ocampo

Diagramación, gráficos y tapa

Ariana Jenik

UNIPE: UNIVERSIDAD

PEDAGÓGICA NACIONAL

Rector

Adrián Cannellotto

Vicerrector

Carlos G. A. Rodríguez

EDITORIAL UNIVERSITARIA

Directora editorial

María Teresa D' Meza

Editor

Diego Rosemberg

Equipo editorial

Juan Bordón
Ángela Gancedo Igarza
Diego Herrera
Mariana Liceaga
Julián Mónaco

www.unipe.edu.ar

Le Monde diplomatique

Director: José Natanson

Redacción

Pablo Stancanelli (editor)
Creusa Muñoz (editora)
Luciana Garbarino
Laura Oszust

Secretaría

Patricia Orfila
secretaria@eldiplo.org

Corrección

Alfredo Cortés

Diagramación

Cristina Melo

Diseño original

Javier Vera Ocampo

Publicidad: Maia Sona

msona@capin.com.ar
contacto@eldiplo.org

www.eldiplo.org

Fotocromos e impresión: Rotativos Patagonia S.A. Aráoz de Lamadrid 1920, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. **Le Monde diplomatique** es una publicación de Capital Intelectual S.A., Paraguay 1535 (C1061ABO) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, para la República Argentina y la República Oriental del Uruguay. **Redacción, administración, publicidad, suscripciones, cartas del lector:** Tel/Fax: (5411) 4872 1440 / 4872 1330 E-mail: secretaria@eldiplo.org

En internet: www.eldiplo.org. Marca registrada*.

Registro de la propiedad intelectual N° 348.966. Queda prohibida la reproducción de todos los artículos, en cualquier formato o soporte, salvo acuerdo previo con Capital Intelectual S.A. © Le Monde diplomatique y Capital Intelectual S.A.

Distribución en Cap. Fed. y Gran Bs. As.:

Vaccaro Hermanos y representantes de Editoriales S.A. Entre Ríos 919, 1° piso. Tel. 4305 3854, C.A.B.A., Argentina.

Distribución en Interior y Exterior: D.I.S.A., Distribuidora Interplazas S.A. Pte. Luis Sáenz Peña 1836, Tel. 4305 3160, CF, Argentina.



La circulación de *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur, del mes de julio de 2017 fue de 25.700 ejemplares.

Capital Intelectual S.A.

Le Monde diplomatique (París)

Fundador: Hubert Beuve-Méry

Presidente del Directorio y

Director de la Redacción: Serge Halimi

Jefe de Redacción: Philippe Descamps

1-3 rue Stephen-Pichon, 75013 París

Tél.: (331) 53 94 96 21

Fax: (331) 53 94 96 26

Mail: secretariat@monde-diplomatique.fr

Internet: www.monde-diplomatique.fr

Editorial

ta de una discusión que también merece la pena ser revisitada a la luz de la Reforma del 18. Taborda e Ingenieros se refirieron a esta cuestión e incluso un liberal de la época como Ernesto Nelson argumentaba a favor del rol de las humanidades para evitar la profesionalización precoz en su ensayo *Nuestros males universitarios*.

Las señales del predominio de la lógica empresarial, que no es nueva pero se ha intensificado desde el cambio de gobierno, nos pone nuevamente ante el riesgo de que tanto la idea de universidad como la definición de su misión sean reemplazadas, como señalaba Pedro Krotsch, por un ordenamiento en torno a propósitos y objetivos que no son los de una u otra universidad, sino los de un “sistema universitario”. La noción de sistema, cuando se produce este deslizamiento, genera una especie de mercado institucional en el que cada universidad deviene en un nicho específico desde el cual afirmar su particularidad. Las universidades compiten entre sí, por ejemplo a la hora de ofrecer posgrados.

Es necesario mirar las cosas desde otro ángulo. La pregunta sobre cuál es el sentido que orienta y organiza a este sistema pone en juego la posibilidad de articular el corto y el largo plazos, la evaluación y el planeamiento, evitando la reducción del segundo al primero. No caer en esa trampa, la que tienta a planificar en función de la evaluación y no decidir los objetivos para luego medirlos, es fundamental.

Y es también una manera de enfrentar concepciones que, en el contexto de frecuentes comparaciones descontextualizadas con países y realidades de diverso tipo, suelen restringir el sentido de la universidad a la mera producción de egresados. Este tipo de concepciones, a menudo encerradas en el discurso de la decadencia o la tragedia educativa, sugieren que, si bien la democratización –entiéndase el acceso a la universidad– ha mejorado sustantivamente merced al mayor número de universidades, el esfuerzo fiscal que ello implica no se justifica debido al insuficiente número de egresados. En otras palabras, el gasto público no guarda relación con el resultado, razón por la cual debería recurrirse a distintas estrategias que, restringiendo el acceso, ordenen la ecuación entre los que ingresan, los que egresan y el dinero público invertido.

En suma, selección y profesionalización. Selección como mecanismo de ajuste que descarta la tarea académica de resolver la permanencia y el egreso de los estudiantes. Y profesionalización no en el sentido de trabajar por las mejoras en la investigación científica (tanto para las ciencias básicas y experimentales como para las humanidades y las ciencias sociales) sino en el sentido de la relación inmediata entre la universidad y el trabajo. Es curioso, pero quienes afirman que el mercado laboral está marcado por la incertidumbre, que buena parte de los empleos de hoy desaparecerán en el futuro y que estamos en un momento de revolución tecnológica, a menudo son los mismos que defienden una universidad orientada a la profesionalización y la ultraespecialización en lugar de apostar a formaciones más flexibles, actualizadas y generales. ■

*Rector de la UNIPE y director de *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y

UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

El péndulo universitario

por Luciana Garbarino

En el país de los clivajes más diversos –peronistas/antiperonistas, Messi/Maradona, Soda Stereo/Los Redondos– hay algo que genera consenso: la universidad pública, gratuita y de calidad es motivo de orgullo unánime. Pero, ¿qué es la universidad? Un espacio de formación profesional; un refugio de expectativas de ascenso social; un manantial en el que abrevan los sueños de transformación social... Pero la universidad es, también, la expresión de un proyecto político y económico.

Si asumimos que la historia argentina es, al decir de Aldo Ferrer, la del péndulo entre un modelo de matriz nacional popular y otra (neo)liberal, el sistema universitario no fue ajeno a estas oscilaciones (véanse pp. 21 a 27). Desde la primera universidad creada por los jesuitas (1621) orientada a la formación de clérigos, pasando por el modelo impulsado por Avellaneda a fines del siglo XIX para responder a las necesidades del incipiente Estado Nacional, siguiendo con la Reforma Universitaria (1918) que buscaba democratizar la educación superior en el marco del flamante yrigoyenismo, hasta el decreto que estableció la gratuidad de los estudios universitarios en el primer peronismo (1949) la relación entre universidades y ciclos políticos resulta evidente. Un repaso hasta el presente confirma estos movimientos de apertura pero también de repliegue según se hayan transitado dictaduras militares, democracias neoliberales o gobiernos populares. Saltando hasta el menemismo, durante esos años se sancionó la controvertida Ley de Educación Superior (LES), que concebía a la educación como un servicio y habilitaba la posibilidad de arancelamiento, al tiempo que se crearon 9 nuevas universidades nacionales (1). La política universitaria del kirchnerismo, por su parte, tuvo como prioridad la inclusión social. Con ese eje, se crearon o nacionalizaron 21 universidades en todo el país con fuerte articulación con el entramado local y se desarrollaron programas de becas y estímulos estudiantiles. Aunque en esos años no se reemplazó la LES, tarea que ahora quiere encarar la gestión Cambiemos (p. 20), se logró introducirle una reforma que concebía a la educación superior como un derecho y garantizaba su gratuidad y acceso irrestricto.

El ciclo político iniciado con el gobierno de Mauricio Macri volvió a poner en circulación una serie de mitos que apuntan a la reducción del presupuesto universitario (p. 36). En tiempos en los que resulta irritante que haya “universidades por todas partes”, y a casi un siglo de la Reforma Universitaria, *el Diplo* y la UNIPE decidimos publicar una edición especial dedicada íntegramente a la universidad argentina. Periodistas, funcionarios y especialistas abordan su historia y su conformación actual, los desafíos en materia de género e inclusión o las políticas científicas, entre otros temas. Como lo refleja este número, hay muchos motivos para sentirse orgulloso de nuestro sistema universitario y para evitar que el péndulo vuelva a detenerse del lado del ajuste. ■

1. La información acerca de la creación de universidades fue extraída de datos elaborados por el Observatorio Educativo de la UNIPE a partir de lo suministrado por la SPU.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y

UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

El país cuenta con, al menos, una universidad nacional por provincia para que cursen cerca de dos millones de estudiantes. Casi la mitad del presupuesto que la Nación destina a Educación y Cultura corresponde a los estudios superiores. ¿De qué modo la ampliación del sistema impactó en los diferentes sectores socioeconómicos?

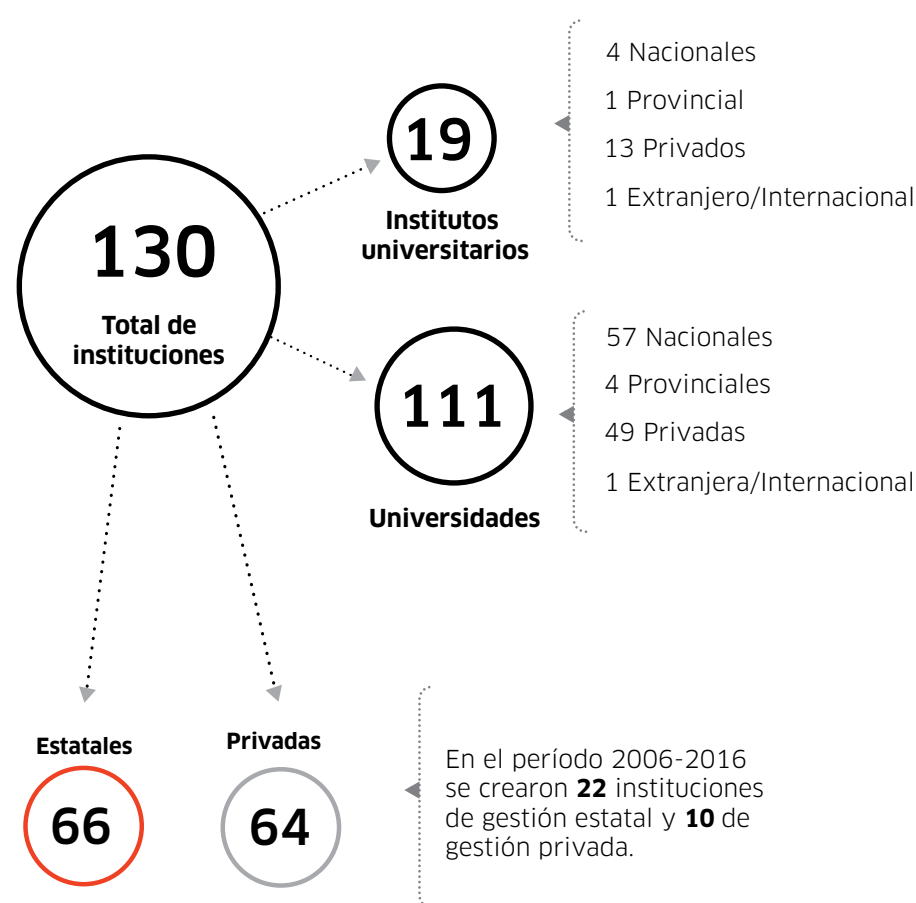
El sistema universitario argentino

Un mapa en expansión

por Leandro Bottinelli y Cecilia Sleiman*

Cantidad de instituciones universitarias

Según régimen, 2016



Cobertura territorial de las instituciones universitarias



Fuente: Departamento de Información Estadística - SPU, 2015-2016.

La universidad argentina es una *rara avis*. Su modelo es poco frecuente en el mundo, en tanto combina un lugar privilegiado para la investigación científica junto con un acceso abierto, democrático y masivo a sus establecimientos estatales. De un modelo concentrado en muy pocas instituciones y territorios hasta el comienzo del siglo XX, la universidad argentina ha protagonizado un lento pero persistente y significativo proceso de expansión territorial y social hasta la actualidad. Hoy, todas las provincias del país tienen al menos una universidad nacional y los sectores populares representan el segmento de más dinámico crecimiento en la matrícula de estas instituciones.

Argentina cuenta hoy con un total de 130 instituciones universitarias, 111 de ellas son universidades, 57 nacionales. Hacia el año 2015, el sistema tenía un poco más de dos millones de estudiantes en sus ofertas de grado y posgrado, 80% de los cuales estaba inscripto en universidades nacionales. La oferta de

carreras de pregrado, grado y posgrado alcanza las 12.617 en todo el país y se divide en cinco ramas del conocimiento. El 38,9% de los nuevos inscriptos opta por carreras de la rama Ciencias Sociales, el 21,9% por Ciencias Aplicadas, el 19,4% por Ciencias Humanas. En cuarto lugar aparecen las Ciencias de la Salud con el 15,5% y por último las Ciencias Básicas con el 3% (1). Si bien las ofertas más elegidas siguen siendo algunas de las denominadas “tradicionales” (Economía y Administración tienen 240 mil estudiantes y Derecho 140 mil), en los últimos años se ha diversificado la matrícula, creciendo la importancia relativa de carreras técnicas y de las ingenierías (2). En muchos casos, las universidades de reciente creación han procurado diseñar su oferta en diálogo con las áreas de vacancia y con el entramado productivo y social de la localidad de arraigo.

El presupuesto universitario para el año 2017 es de 80 mil millones de pesos, un monto que representa casi la mitad de lo presupuestado por el Estado Nacional

para Educación y Cultura. Debe tenerse en cuenta que las universidades públicas son financiadas exclusivamente por el Estado Nacional, mientras que las provincias son las responsables del sostenimiento del resto del sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el superior no universitario. Por eso, si se considera de conjunto la inversión que Nación y provincias hacen en educación, lo destinado a universidades equivale al 12% de la inversión educativa total del país.

Las bases constitucionales de la universidad argentina están determinadas por el Artículo 75 que, en sus incisos 18 y 19, atribuye al Congreso la facultad de dictar “planes de instrucción general y universitaria”, y garantiza los “principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y auctoría de las universidades nacionales”. Por su parte, la regulación del sistema actual está definida por la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) sancionada en 1995 y modificada parcialmente por más de trescientas normas desde en-

tonces. La LES es amplia en sus objetivos y regula diversos aspectos del mundo universitario: define la existencia tanto de universidades como de institutos universitarios; especifica que las universidades forman científicos, profesionales y también docentes para los niveles no universitarios de la educación; determina las formas de su gobierno; detalla los derechos de sus docentes –entre ellos, el de participar en el gobierno de la universidad–; instaura un sistema de evaluación y acreditación de las instituciones y ofertas de estudio regulado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), y define el acceso de los estudiantes sin discriminación, aspecto ampliado al ingreso irrestricto por la Ley 27.204 en 2015, aunque objetado judicialmente en 2016 bajo el argumento de que restringe la autonomía universitaria.

Tres momentos de crecimiento

En los últimos cincuenta años, la oferta universitaria tuvo tres momentos de

ampliación que se dieron en contextos económicos, sociales y políticos muy diferentes: a principios de la década del setenta, durante los noventa y a partir del año 2007. Distinto era el panorama cien años atrás: a principios del siglo XX, Argentina contaba con sólo tres universidades nacionales, Córdoba, Buenos Aires y La Plata. En los setenta años siguientes se crearon otras siete, a razón de una por década: Litoral, Tucumán, Cuyo, Nordeste, Sur, UTN y Rosario. Hacia 1970, un país con 160 años de vida, casi 25 millones de habitantes y una población de cuatro millones de jóvenes, sólo tenía diez universidades públicas y la mayoría de las provincias del país no contaba con ninguna institución de este tipo en su territorio.

Hacia 1970, un país con 160 años de vida y casi 25 millones de habitantes, solo tenía diez universidades públicas.

La expansión del sistema ha estado sostenida en concepciones y objetivos políticos diferentes en cada una de las tres oleadas mencionadas aunque, en todos los casos, se advierte un motor común que apunta a la extensión y diversificación de la oferta para acercarla a nuevos territorios. A comienzos de los setenta, en el marco del denominado Plan Taquini para la educación superior, instaurado durante la presidencia *de facto* de Onganía, la iniciativa de creación de universidades privilegió al denominado interior del país con el objetivo explícito de desconcentrar el sistema, y restar poder a las grandes y tradicionales universidades localizadas en las ciudades más pobladas. En los noventa, durante el gobierno de Carlos Menem, con un objetivo similar de limitar recursos y estudiantes a las universidades históricas, la creación de casas de altos estudios puso el acento en los partidos del Gran Buenos Aires, donde se abrieron seis de las nueve instituciones que se fundaron. En el período más reciente, durante la presidencia de Cristina Kirchner, la expansión de la oferta también tuvo un sesgo a favor del conurbano bonaerense, aunque la mayor parte de las instituciones creadas o nacionalizadas (10 de 19) se situó fuera de allí: dos en CABA y ocho en el interior. Por otra parte, esta última etapa se caracterizó por la relevancia que se puso en la democratización social, además de la jerarquización científica y presupuestaria que se dio a todo el sistema, en contraste con las iniciativas de restricción de recursos económicos que, en los ciclos anteriores, habían debilitado a algunas instituciones.

Inscriptos y egresados

Según la Ley de Educación Nacional (N° 26.026) sancionada en 2006, la educación superior en Argentina está conformada tanto por las universidades e institutos universitarios como por los institutos de educación superior (de formación docente o técnico-profesional). El mapa de esta heterogénea oferta incluía, hacia

el año 2014, a 2,8 millones de estudiantes: dos millones estaban matriculados en el sistema universitario y 800 mil en institutos superiores de formación docente o técnico-profesional. De los alumnos universitarios, 144 mil correspondían a estudiantes de posgrado. En este escenario, las universidades nacionales se presentan como instituciones acotadas en su número, pero de gran dimensión: las 52 existentes en el año 2014 congregaban al 55% de toda la matrícula de la educación superior. El otro 45% comprende a los estudiantes de universidades privadas e institutos de formación docente o técnico-profesional, tanto públicos como privados.

En cuanto a la matrícula de las universidades nacionales, se advierte una evolución ascendente tanto en la cantidad de estudiantes como en los nuevos inscriptos. El incremento es concomitante con la última oleada de creación de instituciones en todo el país. Sin embargo, el crecimiento se inicia un poco antes del año 2009 (cuando se fundan siete universidades en el conurbano), con lo cual es posible reconocer que la creación de mayor oferta desde ese año viene a acompañar la tendencia en la demanda de educación superior. Por otra parte, también el sector de las universidades privadas registró un importante aumento en su matrícula durante ese período, y de modo más intenso que el de las universidades nacionales en términos relativos (26% contra 12%), lo que termina de perfilar el corrimiento de la frontera de la educación superior característico de la etapa.

En cuanto a los egresados de las universidades nacionales, también se reconoce una marcada evolución ascendente de su número total. El dato es significativo a la luz de las discusiones que tematizan –muchas veces de manera descontextualizada– los bajos niveles de graduación relativa de las universidades de nuestro país, en oposición a los que caracterizarían a las instituciones de otros países, pasando por alto no sólo la estructura de los sistemas universitarios de cada lugar sino, algo quizás más importante, cómo son las condiciones de vida y de trabajo de sus estudiantes. Mientras que en Argentina casi la mitad de los estudiantes universitarios trabaja o está buscando trabajar, y alrededor del 20% son jefes de hogar, en otros países es muy poco frecuente la condición simultánea de universitario y trabajador. Este perfil social de los estudiantes argentinos explica en gran medida el más dilatado tránsito por los estudios que impacta en algunos indicadores de eficiencia del sistema.

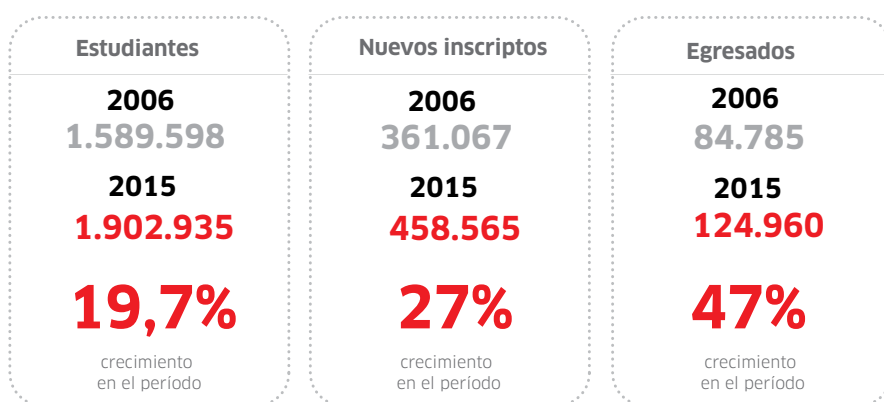
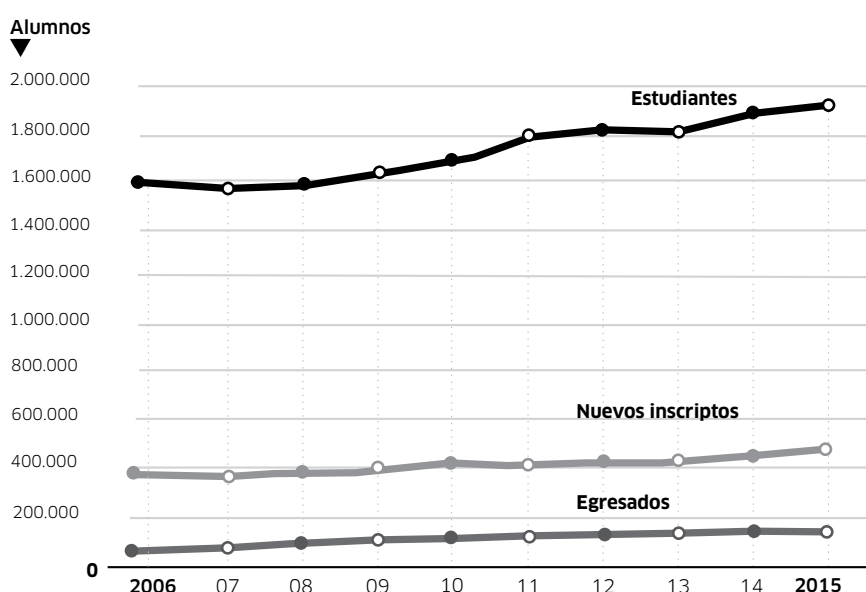
En relación a la producción académica, las universidades son la principal institución del sistema nacional de ciencia y tecnología donde se encuentran trabajando los investigadores y los becarios doctorales. De los investigadores y becarios informados para el 2015 (84.422), un 32% se desempeña en el nivel superior. Puede apreciarse asimismo un aumento de aproximadamente 85% de investigadores y becarios entre 2003 y 2015, producto de la mayor inversión en la formación de recursos humanos para investigación, financiados tanto por las universidades como por el CONICET. También puede verse un incremento considerable de los egresados de las carreras de posgrado (casi tres veces para el caso de las universidades públicas entre 2004-2014), acorde a la ampliación del sistema.

Progresividad de la inversión

La reciente expansión territorial del sistema universitario y la presencia de →

Evolución de la cantidad de estudiantes y nuevos inscriptos

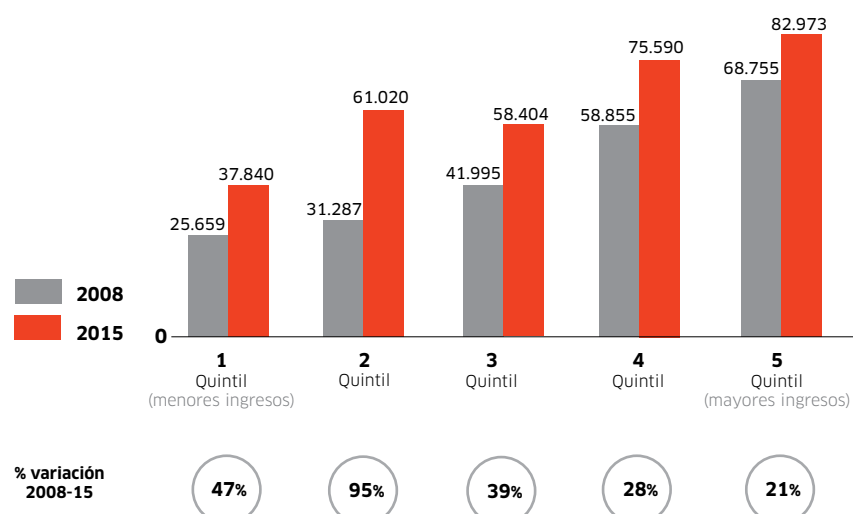
2006-2015



Fuente: Departamento de Información Estadística - SPU, 2015-2016.

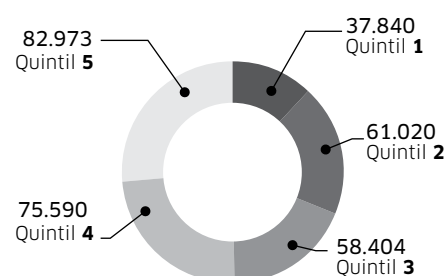
Evolución de personas residentes en partidos del GBA que asisten a universidades públicas

Según quintiles de ingreso, años 2008 y 2015 (primeros semestres)



Personas residentes en partidos del GBA que asisten a universidades públicas

2015



Fuente: Elaboración del Observatorio Educativo de la UNIFE a partir de microdatos de EPH-INDEC.

→ una oferta de educación superior en zonas geográficas donde anteriormente no existía captan, por un lado, una matrícula tradicional que se movilizaba a otras zonas para estudiar (a la Universidad de Buenos Aires o a la de La Plata, como instituciones emblemáticas). Es el caso de un segmento de familias ya incorporadas a la universidad que ahora no deben viajar como única opción para cursar. Por otro lado, esta oferta más cercana en varios sentidos, más renovada en su propuesta pedagógica y, probablemente, más conectada con las realidades productivas y sociales locales, crea una nueva demanda porque permite que accedan sectores sociales que, históricamente, no alcanzaban la universidad.

Para dimensionar la magnitud del fenómeno, puede considerarse el caso del área conformada por los veinticuatro partidos del Gran Buenos Aires. En el año 2015 residían allí 370 mil personas que estaban asistiendo a la universidad, 315 mil de ellas, a universidades públicas. Con la fuente de información utilizada para esta estimación –la Encuesta Permanente de Hogares– no puede saberse cuántos de ellos asistían a una universidad localizada en los partidos del GBA, y cuántos a otras de CABA, La Plata o Luján, pero es razonable suponer que una importante mayoría lo hacía a establecimientos situados en el denominado conurbano. Cuando se desagrega a este grupo de estudiantes según su pertenencia social en función del nivel de ingresos de sus hogares, se advierte que los que pertenecen al 40% de

menores ingresos constituyen el 31%; esto es un total de 99 mil. Como se observa en esta simple estadística, los estudiantes que provienen de los sectores trabajadores están subrepresentados en la matrícula, aunque, en este caso, esa menor representación podría calificarse como moderada.

Asimismo, si se considera el período abarcado por la última oleada de creación de universidades nacionales en los

Entre 2003 y 2015 puede apreciarse un aumento de casi un 85% de investigadores y becarios producto de una mayor inversión.

partidos del GBA desde el año 2008 (las fundadas en 2007 fueron en el interior), se advierten tres fenómenos. En primer lugar, un significativo incremento en términos absolutos de las personas que asisten a universidades públicas (89 mil en total), lo que implica un aumento de la matrícula de 39% entre 2008 y 2015. Si se tiene en cuenta que la población argentina crece a un ritmo menor al dos

por ciento anual, se reconoce la magnitud de esta cifra. En segundo lugar, es posible advertir que dicho incremento fue más intenso en los quintiles de ingresos más bajos: 47% en el quintil 1 y 95% en el quintil 2, lo que significa que hay 41 mil nuevos estudiantes universitarios en el conurbano bonaerense que provienen de hogares de sectores populares. Y, en tercer lugar, es posible reconocer que el incremento del acceso entre 2008 y 2015 también afectó positivamente a los estratos superiores de la distribución: en los quintiles 4 y 5 (los de mayores ingresos) la cantidad de estudiantes se incrementó más del 20%. Esto último probablemente expresa cómo la nueva oferta académica del territorio se transformó no sólo en una puerta de ingreso para nuevos sectores a la universidad, sino también en una oportunidad transversal para los distintos grupos sociales que eligen asistir a las universidades públicas.

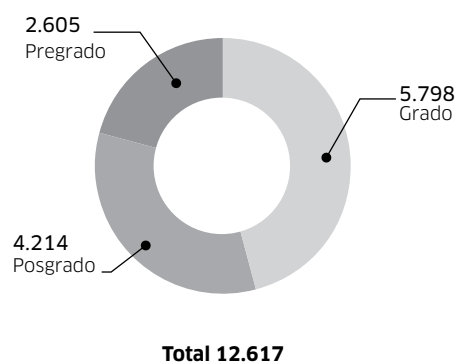
El proceso aludido implica cambios en la composición social reciente de la matrícula universitaria con un incremento en la participación de los estudiantes pertenecientes a los sectores de menores ingresos. Este hecho ha impactado positivamente en la progresividad de la inversión del Estado Nacional en educación superior universitaria. Para dimensionar el fenómeno, se debe tener en cuenta que en la década del noventa, el quintil de menos ingresos participaba en un 9% del gasto en educación superior, y el de mayores ingresos, en un 38%. Este hecho se explica por las más bajas tasas de asistencia a la universidad que

han tenido, históricamente, los sectores de menores ingresos. Esto provocó que las instituciones superiores se conviertan en una pirámide social invertida en la que los segmentos altos de la sociedad están representados desproporcionadamente. Sin embargo, las transformaciones recientes en cuanto a acceso de los sectores populares generaron que, ya en el año 2010, el primer quintil participara en el 13% de la inversión universitaria y el quinto, en el 25%. En 2014, la estimación señala que el 20% más pobre “recibía” el 15% de la inversión estatal en universidades y el 20 más rico, el 21% (3). Esto significa que la brecha, que era de más de 4 a 1 en los noventa, se ha reducido en la actualidad a 1,5 a 1. Este cambio en el impacto social representa entonces una razón que se suma a las ya existentes, vinculadas a investigación, enseñanza y transferencia, para sostener y profundizar la inversión estatal en universidades nacionales. ■

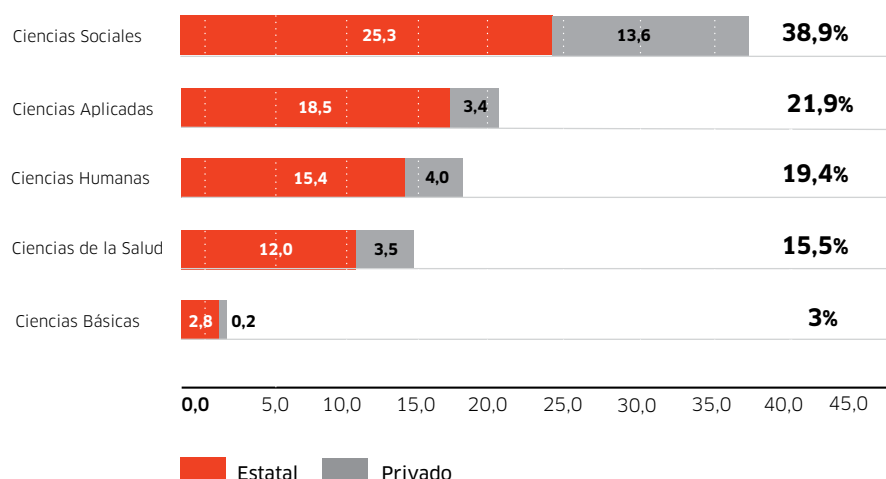
1. Departamento de Información Estadística - SPU, 2015-2016.
2. Elaboración propia a partir de los Anuarios Estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (años 2004 a 2014).
3. Véase López Accotto, Alejandro; Martínez, Carlos R., y Mangas, Martín, “La universidad como derecho”, *Notas de economía plebeya*, compilado por Alejandro López Accotto, Carlos R. Martínez y Martín Mangas, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2006.

*Integrantes del Observatorio Educativo de la UNIFE. © *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIFE: Universidad Pedagógica Nacional

Ofertas académicas 2016



Distribución de los nuevos inscriptos de pregrado y grado Según rama de estudios y régimen, 2015



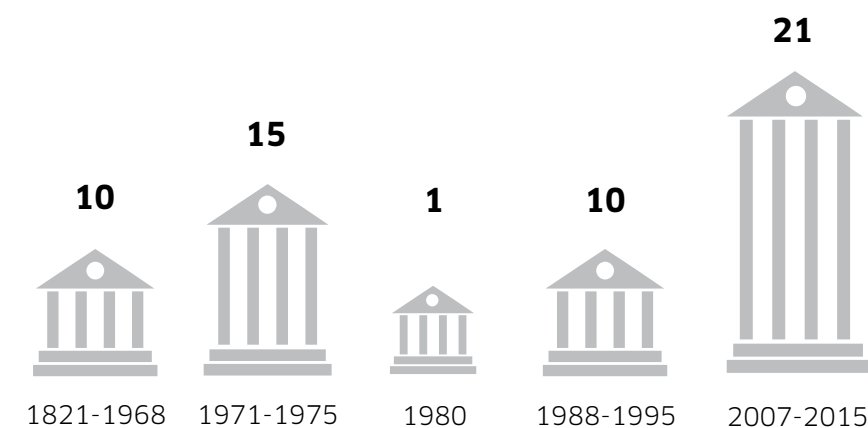
Fuente: Departamento de Información Estadística - SPU, 2015-2016.

Presupuesto universitario 2017



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias

Momentos de expansión de universidades nacionales Creación o nacionalización, desde 1821 hasta 2016



Fuente: Elaboración del Observatorio Educativo de la UNIFE a partir de datos de la SPU.

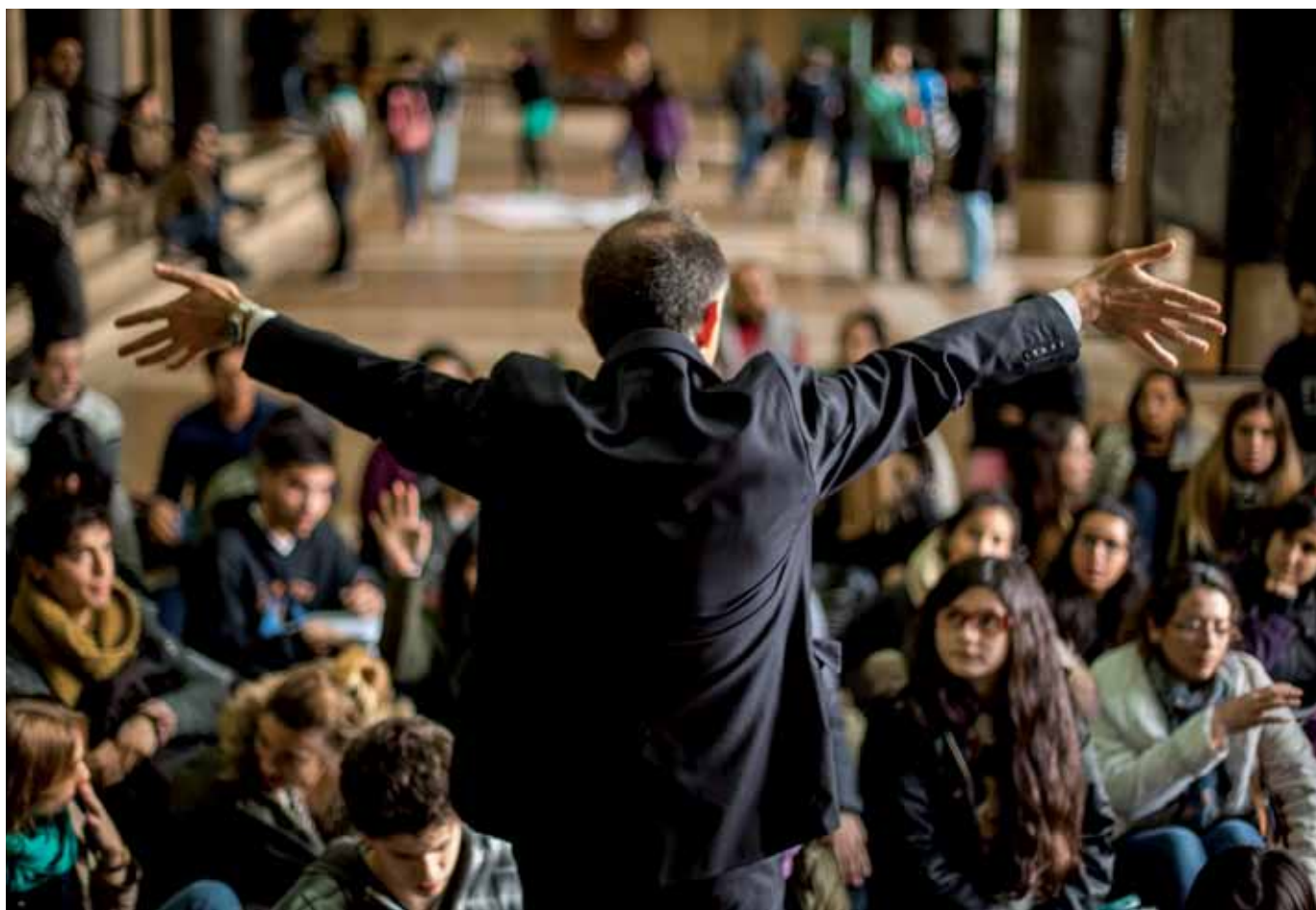


Laboratorio
ELEA
Hace bien



MÁS DE 75 AÑOS DE
CONFIANZA Y COMPROMISO

- ♡ Cardiometabolismo
- ♀ Salud Femenina
- 🔗 Urología
- 🗨️ Neurociencias
- 💉 Antiinfectivos
- 🧬 Onco - Biotech
- 🦴 Osteoarticular
- 🩺 Clínica Médica
- 👁️ Visual
- ⊕ Venta Libre



M.A.f.I.A.

Las nuevas universidades permitieron el acceso a los estudios superiores a jóvenes de sectores populares cuyas familias, en su mayoría, no habían completado el secundario. ¿Qué hacen las instituciones para que esta posibilidad no se transforme en frustración?

Primera generación de estudiantes

¿Por qué yo no?

por Julián Mónaco*

Magdalena trabaja como vendedora en un local de ropa de la calle Ciudadela, en Don Bosco. A pocas cuadras del local, en un taller mecánico, trabaja su primo Sebastián. Él, además, estudia Comunicación Social en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ): “Desde hace algunos años, cuando tomo el tren Roca, veo muchos pibes estudiando”, cuenta. Magdalena tiene pensado comenzar el próximo año una tecnicatura en Gestión de Medios Comunitarios que la UNQ ofrece en modalidad virtual: “Está muy difícil llegar a fin de mes: no puedo dejar el local para empezar una carrera presencial”. Ni sus padres, ni los de Sebastián, tuvieron la oportunidad de cursar estudios superiores: “Mi mamá terminó hace muy poco el secundario en el programa Ellas Hacen”, explica. Y su primo completa: “Ojalá ella pueda conseguir una beca. El primer año es el más difícil porque apenas te viene una nota mala te frustrás un montón”.

Los desafíos de la inclusión

Los perfiles de los estudiantes que las universidades argentinas reciben en la actualidad se han vuelto más heterogéneos: egresados y egresadas del Plan FinEs, ma-

estres jóvenes de barrios humildes, maestras, adultos que habían postergado sus estudios por trabajo, entre muchos otros. Pero sobre todo jóvenes de sectores populares que están dando un gran salto respecto de sus padres porque son la primera generación de universitarios en sus casas y porque muchos, además, son la primera generación de egresados del secundario.

Las universidades nacionales de creación reciente enfrentaron el desafío de incluir a estos estudiantes desde que abrieron sus puertas. La cercanía territorial y la mayor oferta horaria permitieron a muchos –tanto jóvenes como adultos– combinar trabajo y estudio. Con la apertura a fines de la década pasada de las casas de altos estudios de Río Negro, Chaco Austral, Villa Mercedes (San Luis) y Tierra del Fuego, cada provincia pasó a tener al menos una universidad. Además, en el conurbano, solo en 2009, abrieron sus puertas las de José C. Paz, Avellaneda, Del Oeste, Florencio Varela y Moreno, donde la primera inscripción online requirió la apertura de un aula de informática: el 40% de los estudiantes no contaba con computadora en su casa.

Sin embargo, este desafío tiene una historia larga, que incluye episodios como la descentralización de la UBA en la década del setenta y la creación de las universi-

dades hoy “grandes” del conurbano (San Martín, La Matanza, General Sarmiento, Tres de Febrero) y otras en las provincias (Villa María, La Rioja) en los noventa, que también debieron enfrentarlo. Por ello, la pregunta puede extenderse al sistema universitario completo, cuya matrícula no ha dejado de aumentar desde la vuelta a la democracia: ¿qué están haciendo las universidades para transformarse en instituciones más hospitalarias e inclusivas y evitar la deserción en los primeros años?

Gabriela Suárez está al frente de la Dirección de Bienestar Estudiantil de la Universidad Nacional del Oeste (UNO) desde diciembre de 2016 pero trabaja allí desde 2012, cuando comenzaron a dictarse las primeras carreras en las dos sedes, la de San Antonio de Padua y la de Merlo. A lo largo del año, Suárez y su equipo visitan las escuelas medias de la región con el objetivo de acercar la universidad a los sectores populares. La inclusión, entonces, comienza aun antes de la inscripción. “Una de las sorpresas que nos encontramos en las visitas es que muchos piensan que la universidad es paga”, cuenta. Los “primera generación” representan el 80% de los más de dos mil estudiantes de la UNO. “Ahora la Universidad está más cerca, es cierto, pero con eso no basta –señala

Suárez–. Tenemos que romper con toda una serie de prejuicios. Los chicos piensan que no están preparados, que no van a poder. Incluso hemos escuchado a docentes que los cuestionan: ‘¿Vos vas a ir a la universidad?’. Y también hay algo de repetir las historias familiares: chicas que imaginan como único proyecto de vida posible trabajar en casas. Por eso intentamos instalar una pregunta: ‘¿Por qué yo no voy a ir a la universidad?’”

Además de visitar escuelas, la UNO también recibe a estudiantes próximos a egresar en el taller de orientación vocacional de cuatro encuentros titulado “Después de la escuela, ¿qué?”. En ese taller participan, además, muchos adultos que obtuvieron su título secundario en el Plan FinEs. También gracias al programa Ellas Hacen, muchas mujeres adultas comenzaron Enfermería. “Todo esto lo hacemos para abrir las puertas de la Universidad”, explica Suárez. Y agrega: “El estudiante que llegó a estos encuentros y después fue y se inscribió rompió una barrera: salió del barrio, les dijo a sus padres que él sí puede estudiar. Incluso fue y buscó una changa para poder dedicar tiempo a los libros. Su proyecto se transforma, entonces, en un proyecto familiar. Es toda la familia la que sostiene”.

El Curso de Apoyo al Acceso de la UNO se lanza tres veces a lo largo del año. En cada curso, los estudiantes pueden postularse a una de las 35 becas internas. “También los asesoramos respecto al sistema nacional de becas. Es difícil la carga. Tienen que tener computadora e internet. Se da por sentado eso, pero no es tan así. Por eso en la biblioteca tenemos computadoras con buena conexión como para que puedan hacerlo”, completa Suárez.

El trabajo contra los prejuicios también está en la agenda del equipo del Programa de Mejora de la Enseñanza de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Dos de sus integrantes, Claudia Abernethy y Cecilia Naddeo, sostienen que los docentes también son presa de estereotipos: “En general son universitarios exitosos, egresados de universidades selectivas. En muchas disciplinas los profesores creen que no todos pueden ser expertos y que ellos tienen que hacer el trabajo de selección para que queden los mejores. Entonces toman exámenes más complejos que lo que enseñan o se enojan porque los estudiantes ya deberían traer sabidas una cantidad de cosas desde el secundario o desde la casa. Lo que intentamos no es que bajen el estándar, pero sí que regulen los puntos de partida para evitar que todos los que no están en esa línea se queden afuera”. Para modificar esas percepciones, acompañan a docentes y autoridades en la tarea de reflexionar y revisar sus propias prácticas y discursos en dirección de modificarlos y construir aulas más inclusivas. “Los estudiantes valoran mucho cuando les explicitan a qué distancia están de lo que se espera: ‘Vos para aprobar necesitás trabajar en esta línea’. Ese es un saldo positivo de las intervenciones que hacemos”, cuentan.

A 40 kilómetros de San Antonio de Padua, en Avellaneda, Paula Lorenzo visita los quintos y sextos años de las escuelas públicas de la zona en el marco del Programa de Articulación con la Escuela Media de la Universidad Nacional de Avellaneda (Undav). Muchas veces son escuelas de barrios humildes como Villa Tranquila, Dock Sud y Villa Corina. Los estudiantes cursan allí las doce clases de los seminarios “Introducción a la Universidad” y “Comprensión y Producción Oral y Escrita”. Lorenzo está a cargo de este último. “Tomo dos horas de Literatura y trabajo en forma articulada con la profesora. Uso cuentos. La idea es que se acerquen a textos un poco más largos y complejos.

El trabajo final es un ensayo que articula los contenidos de los dos seminarios. Es una producción más de tipo universitaria: tienen que trabajar con bibliografía y citar fuentes”, cuenta y recupera su propia experiencia: “Estudí en una secundaria del conurbano. Cuando llegué a la UBA tuve que estudiar mucho para poder pasar el CBC. Para las que lo habían hecho en Capital era más fácil”. Lorenzo también remarca la condición económica de los estudiantes con los que trabaja: “Quieren terminar el secundario e irse a trabajar. Tienen esa necesidad. No está como horizonte ir a la universidad. ‘Estoy terminando el secundario, tengo tres hijos chiquitos, ¿cómo voy a seguir estudiando?’ Yo intento mover un poco eso. Y está buenísimo que la Undav ofrezca carreras como Enfermería o Diseño de Marcas y Envases, que tienen muy buena salida laboral”.

Los estudiantes que entregan el trabajo final y lo reciben “sin indicaciones” pueden comenzar una carrera. A los que tuvieron dificultades, se les recomienda empezar con una o dos materias en el primer cuatrimestre y, además, deben cursar obligatoriamente el Taller de Lectoescritura o de Matemáticas como complemento. Este mismo proceder se replica en el Curso de Nivelación a la Vida Universitaria que la Undav propone para los estudiantes que se inscriben con el título secundario en mano. Paula Bianchi trabaja allí desde 2011, en el mismo seminario que Lorenzo. “Tomamos parciales para que pasen por la experiencia de tener que administrar el tiempo y escribir bajo cierta presión”, cuenta. Además, Bianchi dicta un taller de Informática: “Para el trabajo final del ingreso se les dan las indicacio-

nes estándar y muchos lo entregan a mano. Cuando te acercás y les preguntás, te dicen que no tienen impresora o que no saben usar la computadora o que no tienen buena conexión. Entonces se les sugiere este taller”, explica.

En su relato, la universidad aparece enmarcada en un contexto más amplio que incluye al barrio, al conurbano y al país:

“Tenemos que romper con toda una serie de prejuicios. Los chicos piensan que no están preparados, que no van a poder.”

“El año pasado, cuando se llamó por teléfono a un grupo de estudiantes que habían abandonado el ingreso, muchos contaban que era porque ya no tenían dinero para el boleto. La sede Piñeyro no está cerca del tren y tomar dos colectivos o el tren y el colectivo para ellos es una complicación. También algunos chicos se quejaron porque no tenían los \$100 para comprar las fotocopias de los seminarios, que ya no se entregan en forma gratuita por falta de fondos. Nosotros dejamos el material en la fotocopiadora de la facultad, lo mandamos por mail, por Facebook. Algunos leen

desde el celular. Pero no todos tienen buena conexión”.

María Inés Fares es directora de Ingreso, Permanencia y Egreso en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), fundada en 1939 y que hoy aloja a cerca de 33.000 estudiantes. Entre ellos, jóvenes descendientes de huarpes y de comunidades rurales, que cada año pueden aplicar a 15 becas reservadas para ellos. “Los perfiles son muy variados, es cierto. Pero depende mucho de la carrera: en las más tradicionales no se transformó tanto”, opina Fares. Desde 2012, en la UNCuyo funciona el proyecto Trayectorias Académicas Estudiantiles (TRACES), cuyo objetivo es mejorar el ingreso, así como también los tramos medios y el egreso. “Pensamos a quienes cursan los primeros dos años de una carrera como una población en riesgo académico –explica Fares–. Pero intentamos no poner al estudiante como foco ni como único responsable del problema. Creemos que hay que mirar más la institución. Sobre todo lo que está oculto: revisamos la forma en que damos las clases, las cátedras que los estudiantes perciben como ‘complicadas’, los horarios que ofrecemos. Tratamos de trabajar más en lo preventivo que en lo remedial.”

El ingreso que esta Universidad propone para todas sus carreras incluye tres momentos. Los ingresantes participan primero de diferentes actividades en las que pueden confrontar sus deseos con lo que las carreras realmente ofrecen y con los perfiles profesionales que éstas preparan. Luego sigue un período de nivelación académica que tiene características diferentes en cada una de las doce facultades y los tres institutos, entre los que se cuen-

ta el Balseiro. En la de Ciencias Médicas, por ejemplo, este período se extiende de julio a febrero. “No hay cupos: todo el que aprueba entra. Salvo en Arquitectura, por un tema de espacios físicos. Pero hay carreras más inclusivas que otras. Tiene que ver con las formas de pensar, con la historia de las carreras. Por ejemplo, en Ciencias Agrarias, sabemos que Química va a costar, entonces tenemos tutores que trabajan desde el principio con los chicos”, cuenta Fares. Por último, sigue un momento de “ambientación universitaria”, orientado a construir el oficio de estudiante: allí los ingresantes conocen a sus tutores, prueban diferentes técnicas de estudio y se ponen en contacto con la historia de la universidad argentina.

Según Fares, la UNCuyo logra retener en el pasaje del primer al segundo año a un porcentaje alto de sus estudiantes, cercano a las tres cuartas partes. Asegura, además, que el problema del abandono ha comenzado a desplazarse al tercero, que coincide con el paso del ciclo básico al orientado. “En ese momento, algunos dejan de recibir ayuda de sus padres, otros se dan cuenta de que tenían una vocación diferente, otros empiezan a trabajar”, explica Fares. Y agrega: “Los tramos medios a veces terminan desatendidos. Por eso pensamos en trayectorias. La demora en el egreso se empieza a producir ahí. Hay un mal que es el de cursar, cursar y cursar y nunca rendir. Las universidades tenemos que trabajar muy fuerte en eso”. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación y miembro del equipo editorial de la UNIFE.

© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIFE: Universidad Pedagógica Nacional

Invertir
en
Educación
y Cultura
es nuestro compromiso
para lograr un
futuro mejor

FUNDACIONES

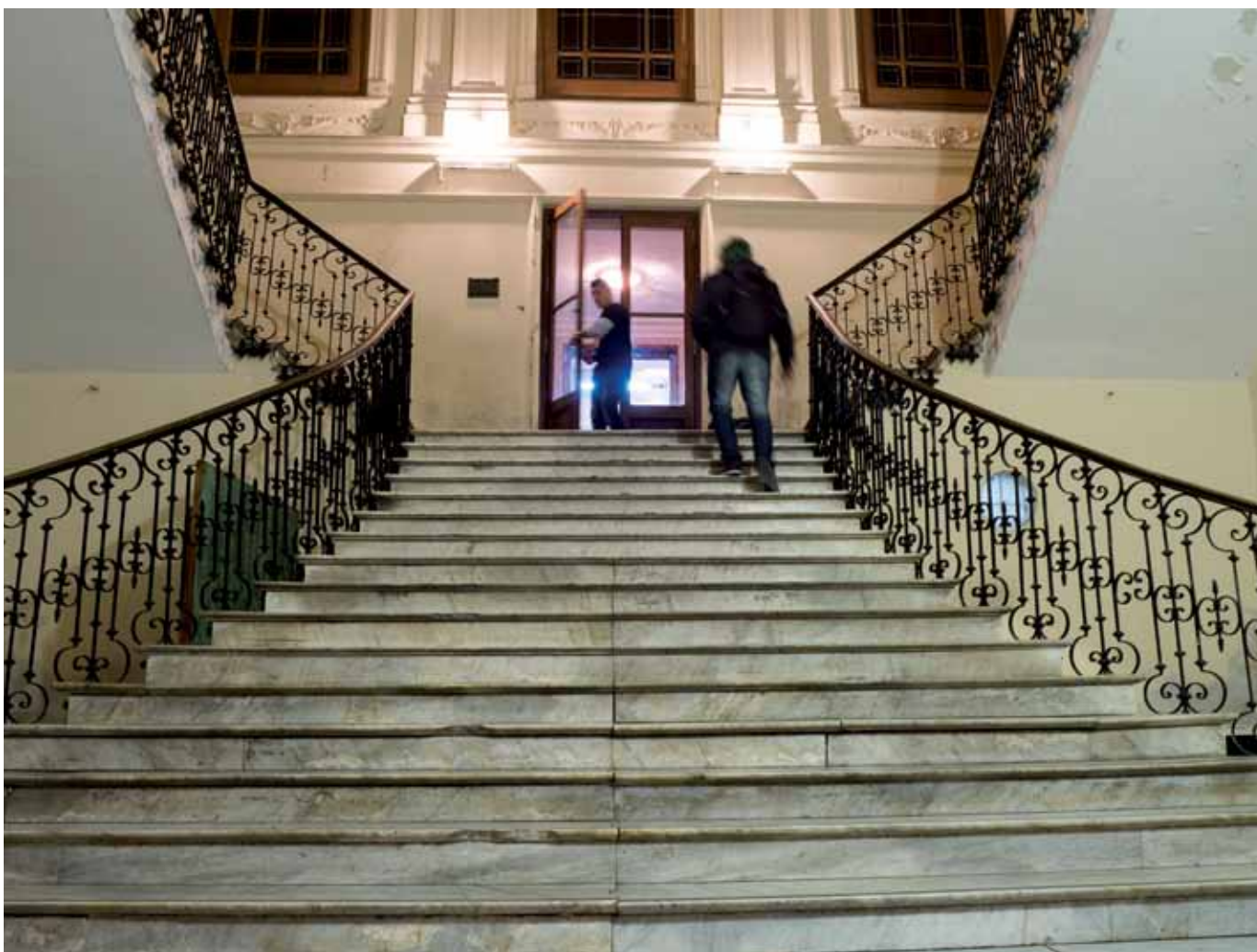
GRUPO PETERSEN 

Solo un 30% de los estudiantes egresa en los tiempos establecidos en los planes de estudio, un número bajo en relación a otros países de la región. Comprender el fenómeno requiere profundizar en una información que estos índices no aportan. ¿Cuánto pesa la situación laboral de los alumnos? ¿Cómo operan los filtros?

El largo camino al título

Una carrera de obstáculos

por Betina Duarte*



Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario, 19-6-17 (Daniela Yechúa/ANCCOM)

En el living de una casa del barrio de La Paternal una niña juega con un osito de peluche. La chicharra del teléfono negro interrumpe la monotonía de la sala. Su mamá, docente, se aparta de sus cuadernos escolares para atender. A punto de continuar vistiéndolo a su osito el sollozo de la madre captura la atención de la pequeña, el mundo se mira desde muy abajo a los cuatro años y todo parece más pequeño. La mujer susurra con voz quebrada: “Felicitaciones contador”, mientras retuerce sus dedos en el cordón del auricular. La emoción familiar se percibe en el aire. El padre, flamante contador, se convierte de este modo en el primer universitario de la familia. Dos empleos y un crédito hipotecario acompañan sus conquistas.

Avanzando sobre la segunda mitad del siglo XX, esta historia familiar comenzaba a replicarse entre una emergente clase media argentina que asomaba a la prosperi-

dad. Pero no fue sino hasta el advenimiento de la democracia, a comienzos de los 80, que se produjo el fenómeno denominado “masificación de la educación superior universitaria”. El aumento del número de ingresantes y estudiantes universitarios en estos últimos treinta y cinco años no ha sido siempre igual, pero la tendencia fue en ascenso la mayor parte del período. Esta buena noticia se compensa con otros datos desalentadores: la tasa de graduación es significativamente baja. La proporción de egresados en relación con ese próspero número de ingresantes es pequeña.

En todo este período, las estadísticas de la Secretaría de Políticas Universitarias establecen que la tasa de graduación universitaria se mantiene por debajo del 30%, exceptuando el año 2014 que supera ese índice en medio punto. El valor queda por debajo de las cifras obtenidas en Chile, Brasil o Colombia, para realizar comparaciones con países de la región.

El índice se obtiene tomando la cantidad de ingresantes a la universidad en un año determinado y el número de egresados seis años después, presuponiendo que ese es el tiempo óptimo para graduarse.

No obstante, si se analizan los primeros quince años del siglo, se observa un ascenso mucho más pronunciado en la cantidad de egresados que en el número de nuevos inscriptos. En 2000, por ejemplo, hubo 285.793 nuevos inscriptos en universidades de gestión estatal mientras que en 2014 alcanzó los 315.469 (un 10,4% más). Al mismo tiempo que la cantidad de egresados trepó de 45.955 a 77.959 (un 69,65% más). Es decir, la cantidad de egresados creció casi siete veces más que el número de ingresantes.

Otro dato para tener en cuenta es que cuando el índice de egresos se obtiene tomando la cantidad de egresados siete u ocho años después del ingreso –en vez de seis, como lo calculan las estadísticas ofi-

ciales– no varía significativamente la tasa de graduación: sigue por debajo del 30%.

De los datos al problema

Como siempre ocurre con los datos, su uso invita a adentrarnos en el problema y mirar con más detalle algunas cuestiones:

1) Las carreras universitarias tienen distinta duración teórica: seis años para las carreras de Medicina en tanto que cinco años Abogacía o Psicología, por ejemplo. Es decir, se estaría midiendo como si todas tuvieran la misma extensión y no es así. Además, esa duración teórica parece bastante alejada de la realidad.

2) La tasa no puede limpiarse de perturbaciones que pueden ocurrir en años precedentes y/o siguientes ya que no se trata de una foto en un momento dado, sino de un intento de comprender un proceso con dos fotografías en momentos distintos: una tomada al inicio de la carrera y otra al momento de la graduación. El ejemplo paradigmático fue la crisis de 2001, cuyos efectos en el egreso universitario ninguna tasa pudo ponderar.

3) El fenómeno de la evolución del número de ingresantes obedece a distintas razones que no vienen al caso pero manifiesta la existencia de otros asuntos que, ocurriendo al mismo tiempo, tienen repercusión a la hora de comprender el problema del egreso. Sólo para dar un ejemplo: la creación de un nuevo grupo de universidades en el conurbano bonaerense ha permitido incluir a jóvenes que son los primeros estudiantes universitarios en su familia. Este fenómeno de expansión incide de algún modo en la eficacia del sistema de educación superior.

4) La composición de estudiantes universitarios no es homogénea: la proporción de estudiantes de Ciencias Sociales, por ejemplo, es mucho mayor que la de todas las ingenierías. Sería necesario contar con datos desagregados por áreas para obtener una información más precisa. En el Anuario 2014 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) se presentaron por primera vez tasas de egresos según áreas. Es importante sostener este tipo de relevamientos para establecer tendencias en lapsos más largos.

5) La estructura que posibilita el avance de los estudios en las universidades es disímil: mientras en la UBA un estudiante que no aprueba el CBC no accede a los estudios propios de cada carrera, en otras universidades no existen estos compartimientos estancos y un estudiante puede ir avanzando en materias propias de su formación dejando pendientes otras de los primeros años.

6) La currícula también es diversa: en algunas carreras hay cuellos de botella y materias filtro que afectan la tasa de egreso y en otras no. El CBC, por ejemplo, es un primer gran filtro en el caso de la UBA.

Estudio o trabajo

Ana García de Fanelli (1) elabora un índice propio para abordar el tema de la graduación a partir del promedio de graduados en el período 2010-2014 y el promedio de ingresantes entre 2004 y 2008. Así obtiene una tasa del 27% de graduación en el sector público y una tasa del 42% en el sector privado. Frente a la comparación de los indicadores, es importante mencionar que en el ámbito privado son casi inexistentes las ofertas de carreras de Ciencias Exactas y Tecnología.

Sería interesante una comparación que tenga en cuenta formaciones similares para evitar distorsiones. Por ejemplo, los estudios correspondientes a las carreras de ingeniería en universidades públicas registran que apenas el 13% de los estudiantes ingresados entre 1988 y 1998 (últimos datos disponibles) lograron graduarse en el tiempo teórico de cinco años de

duración. La sorpresa mayor de este dato no sería tanto el bajo porcentaje como la creencia de que cinco años son suficientes para graduarse en alguna de las ingenierías. En los países emergentes del Sudeste Asiático, reconocidos por la formación de ingenieros, la duración de un *bachelor* en ingeniería –con todo lo que ello implica en relación con una formación inicial que deberá continuarse con alguna maestría– es de cuatro años a tiempo completo. En nuestro país la formación de un estudiante que necesita trabajar puede extenderse en promedio a diez u once años, yendo en sentido inverso a la propuesta europea de acortar la formación universitaria a cuatro años. Frente a estos guarismos nos preguntamos, específicamente para el caso de las ingenierías: ¿qué aspectos de la organización que proponen las carreras afectan a los estudiantes y a su desempeño y plantean alguna barrera para lograr la esperada graduación?

En algunos anuarios de la SPU se menciona un índice de duración promedio de las carreras que se pone en relación con la duración propuesta por los planes de estudio. En general, muestra que la brecha es importante y que un estudiante, en promedio, utiliza para recibirse un 60% más del tiempo establecido como óptimo en las currículas.

La variación del tipo de datos que año a año se publican a través de la SPU complejiza su uso para comprender el desempeño y la evolución de los estudiantes según la orientación o carrera, la edad, la región geográfica y la ponderación de su condición laboral. En ese sentido, en el informe de 2013 hubo algunos avances que sería recomendable mantener en el tiempo.

Un dato fundamental para comprender el fenómeno sobre el que hay poca información es la condición laboral de los estudiantes. Algunas fuentes y estudios sobre el sistema de educación superior permiten suponer que los fenómenos de lentificación en el avance de los estudios en el nivel universitario están fuertemente correlacionados con la situación del trabajo. Nuestro país no está organizado para brindar a los estudiantes del nivel superior alternativas laborales de jornadas de cuatro, cinco o seis horas diarias como ocurre en otros países. Para muchos estudiantes, el costo de permanecer fuera del mercado de trabajo a lo largo de seis, siete u ocho años, una vez cumplida la mayoría de edad, es casi imposible de sostener, sobre todo si además son el sostén económico de una familia. Estas consideraciones acerca de la condición del trabajo no son mencionadas cuando se analiza el desempeño de los estudiantes en universidades del sistema privado y se las compara con el público.

La continuación de los estudios universitarios significa una necesaria postergación en muchos órdenes de la vida: la falta de ingresos propios es para los jóvenes una desventaja comparativa de alto costo en algunos sectores socio-económicos. Y recae sobre el núcleo familiar la responsabilidad de solventar la vida de los jóvenes. Es necesario mirar hacia el futuro y creer, en base a buenas evidencias, que la abstención que deriva de no disponer de dinero vale la pena en función de los futuros ingresos.

El futuro de aquellos que han logrado un título de nivel superior parece más alentador que aquellos que llegaron sólo al título secundario. No sólo por las expectativas de tener empleo, sino por los niveles de ingreso

a los que se aspira. Estas mejoras alcanzan equitativamente a hombres y mujeres.

Las políticas públicas

La necesidad de anticipar una parte de ese bienestar al que se podrá acceder a futuro ha dado lugar a programas de becas llevados adelante en el período 2009–2015: Programa Nacional de Becas Universitarias, Programa de Becas Bicentenario y Progresar. Estas políticas de apoyo a los estudios universitarios se crearon en parte por la necesidad de aumentar el número de estudiantes de algunas carreras tales como las ingenierías y también para evitar la deserción de los que no pueden postergar su ingreso al mundo laboral.

Para algunos, la gratuidad de la educación universitaria de grado es ya una política de apoyo a los estudios superiores y no es necesario ampliarla. La realidad de estos últimos 35 años muestra que la gratuidad deja afuera del sistema a jóvenes que desean estudiar. Ahora bien, la implementación de un sistema de becas abre el debate a cuestiones muy importantes: ¿Quiénes son los beneficiarios potenciales? ¿Cuál es la magnitud de la ayuda financiera? ¿Es independiente de los beneficiarios o se adecua a los individuos? ¿Qué requisitos es relevante pedir al inicio y a lo largo de su duración? ¿Cuál es el tiempo óptimo de la ayuda?

Las políticas implementadas entre 2009 y 2015 parecen haber dado impulso a la continuación de los jóvenes en los estudios universitarios. Más allá de los datos podemos decir que estas políticas proactivas se aplican en muchos países y son parecidas, en algún sentido, a las políticas de acción afirmativa, similares a las que esta-

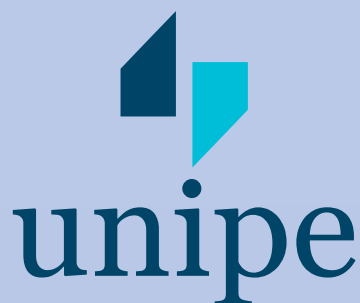
blecen un cupo femenino para la composición de las Cámaras Legislativas. El debate acerca de su adecuación es extenso pero, en función de los resultados conocidos, su utilización parece recomendable.

En las universidades conviven dos aspiraciones que tensionan su proyecto: el ideal de la inclusión y el de la excelencia académica. Este último no resulta unívoco y mientras que para algunos significa el final de un proceso con la constitución de un graduado que reúne todos los requisitos y capacidades ambicionados en una disciplina, para otros se entiende como un estudiante capaz de comprender este nuevo sistema de enseñanza, manejarse con autonomía por todas las reglas que el sistema tiene, abordar en soledad y con soltura su propia formación, resolver todos los conflictos en una institución en la que sus integrantes y actores principales a veces se desconocen y no perder nunca el deseo por entrar en diálogo con el conocimiento. En algunos casos estas marcas presuponen ecos de un elitismo bien enraizado y eficiente: estas prácticas aseguran que los que logran llegar a la meta son portadores del consabido ideal de excelencia, pero prescinden del componente democrático ya que la excelencia queda en los hechos reservada a unos pocos. Resolver esta tensión es parte del actual desafío de nuestro sistema de educación superior universitario. ■

1. Ana García de Fanelli, en *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*, CINDA y UNIVERSIA, Santiago de Chile, 2016.

*Profesora asociada UNIPE.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional



Universidad
Pedagógica
Nacional

La **Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE)**, pública y gratuita, se propone potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo desde una perspectiva de excelencia académica y de investigación.

SEMINARIOS, CARRERAS DE GRADO Y POSGRADO EN:



www.unipe.edu.ar
contacto@unipe.edu.ar

SEDE CENTRAL CABA
Paraguay 1255, CABA, Argentina
Tel. (011) 3984.9640



Universidad privada en Buenos Aires, 13-7-17 (Magali Druscovich/ANCCOM)

Los estudiantes de los sectores sociales más acomodados reconocen el prestigio de la universidad pública, pero se sienten más cómodos en establecimientos menos “politizados”, más “contenedores” y a los que concurren personas que consideran afines.

Los motivos de la elección de las instituciones privadas

El miedo a salir al mundo

por Sandra Ziegler y Sebastián Fuentes*

Las universidades privadas en Argentina componen un conjunto heterogéneo en la actualidad. Se diferencian en el tamaño de su matrícula, en el perfil social del estudiante al que convocan con sus publicaciones, en la oferta académica, en la ubicación, en la infraestructura que ofrecen, etc. Universidades de elite (y para las elites), universidades para jóvenes “que trabajan”, universidades con gran oferta de tecnicaturas y carreras con “salida laboral inmediata”, universidades con “acompañamiento” de la situación social y educativa de los estudiantes, o simplemente especializadas en un campo disciplinar. Todas estas diferenciaciones evidencian que la diversificación institucional que signó al sistema de educación superior en los años noventa llegó para quedarse.

Se reconocen tres períodos de creación de universidades privadas en Argentina. El primero es el inmediato posterior a la reglamentación de la Ley Domingorena de 1958, que autorizó la creación de este tipo de instituciones después de años en que la Iglesia Católica reclamara la potestad para desarrollar establecimientos donde continuar la educación que los jóvenes recibían en sus colegios confesionales. El segundo período se inicia diez años después y se prolonga hasta 1974, con la creación de universidades privadas laicas, luego de un período de creación de algunas universidades privadas católicas y nacionales. El

tercer lapso se produjo entre 1989 y 1994, previo a la sanción de la Ley de Educación Superior, que instaló una serie de regulaciones y procedimientos formales para la creación de instituciones privadas. A partir de esa norma las universidades privadas crecieron, pero a un ritmo más moderado que en los períodos anteriores.

En la tercera ola es posible identificar una diversificación institucional de la educación superior que ya no sólo se diferencia por el arancelamiento o el rasgo confesional o laico. Las universidades empiezan a construir “nichos” que se distinguen más explícitamente por su apelación a grupos sociales específicos. Aunque las universidades privadas se orientan a nichos específicos, compiten entre ellas por sostener o incrementar su matrícula, en un campo donde también intervienen las universidades nacionales. En efecto, el conjunto de las instituciones no sólo deben sostener niveles mínimos de matrícula, sino que también compiten por el prestigio que detentan y por la captura de la matrícula en función del emplazamiento socioespacial de sus potenciales aspirantes.

El sistema de educación universitaria está integrado por ciento treinta instituciones a las que asisten un total de 1,8 millón de estudiantes. De ellas, sesenta y seis pertenecen al sector estatal y concentran el 80% de la matrícula. El 40% de las instituciones está asentado en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

Entre 2000 y 2013 la matrícula se incrementó un 36,6%. Sin embargo, en ese período la cantidad de estudiantes que asisten a universidades privadas creció un 95%, lo que implica que han captado estudiantes que antes asistían a universidades nacionales o cuyos grupos familiares habrían podido elegir estas instituciones. La matrícula en las universidades nacionales, a su vez, creció un 26% en esos trece años (1).

Flujos horizontales y verticales

Al considerar el proceso de elección, cabe advertir que los jóvenes contemplan diversos criterios: el conocimiento que poseen de la universidad y de la carrera; las recomendaciones de conocidos, además de las influencias del grupo familiar; la cercanía geográfica de la institución; la apreciación de sus instalaciones según criterios estéticos y de confort; la esperada sensación de seguridad y rápido conocimiento de la lógica institucional; la existencia de determinadas carreras o, simplemente, la posibilidad de realizar una opción, hasta “tener más claro qué hacer con mi vida”.

La elección no es un proceso con un inicio y un fin preestablecidos. Aunque en la lógica de muchos responsables de las políticas universitarias siga presente la idea de la trayectoria lineal y continua entre escuela secundaria y universidad, nuestras investigaciones están mostrando otros recorridos. Una carrera universitaria puede verse interrumpida no sólo por condicio-

nes socioeconómicas: la “decepción” de que la carrera elegida no era lo que se esperaba, “la universidad no me gustaba”, “me quedaba lejos y no me hallaba”, “al final me quería tomar un año para viajar y ver qué hacía”, son algunos de los relatos de los jóvenes de sectores medios altos y altos que cambiaban de carreras y/o de universidades, en un flujo que va frecuentemente de la universidad pública a la privada y, en algunos casos, en sentido inverso. Esta perspectiva nos lleva a pensar el sistema de educación superior como un sistema de flujos y movimientos de estudiantes en el contexto de un conjunto heterogéneo de instituciones.

Al analizar las dinámicas de elección, es factible identificar movimientos en las opciones entre universidades (que implican desplazamientos desde unas casas de estudio hacia otras), proceso que identificamos como flujos horizontales. Al tiempo que registramos también flujos verticales: jóvenes que asisten a escuelas secundarias orientadas a sectores altos, cuya elección en la educación superior tiende a circunscribirse al mismo patrón institucional.

El desencanto

Los jóvenes que realizan su trayectoria educativa en escuelas de gestión privada y eligen universidades públicas como primera opción se hallan ante una serie de dilemas: el primero es justificar la decisión. Un fenómeno inverso al de las generaciones anteriores. Sus padres y abuelos, muchos de ellos egresados de la UBA, difícilmente debían justificar su elección: su primera opción era la gran universidad pública ubicada en la Ciudad de Buenos Aires hasta los años noventa. A la inversa, de haber elegido una institución privada posiblemente habrían tenido que justificar la opción. En ese entonces, los establecimientos privados estaban asociados a una educación de menor calidad, con la “sospecha” de que el pago contribuía a la acreditación y avance en la carrera, y a la idea de que en realidad era una elección de la familia y no del joven. Por el contrario, los estudiantes que hemos entrevistado se veían forzados a explicar por qué iban a la UBA y siempre se hallaban ante el mismo dilema: la UBA “es buena”, es decir, hablan de un prestigio que les llega heredado porque de ahí egresaron sus ascendientes. Al mismo tiempo, se encuentran con que “ya no es como era antes”, cuestionando no tanto su “calidad” académica, sino las condiciones institucionales y de enseñanza.

Una vez que han atravesado la justificación y concurren a la universidad pública, en los relatos de quienes finalmente deciden cambiarse al sector privado, aparece como comprobación el desencanto: “Al final (mis amigos, mis padres) tenían razón”. El movimiento de matrícula de las universidades públicas a las privadas se explica por diversas razones. Una de ellas es el “ambiente”: la “politización”, como la llaman, conlleva un rasgo constante de molestia y discomfort, además de una posición ideológica que muchos jóvenes de clase media alta y alta ven como minoritaria. La politización además tiene una estética: los pasillos de la universidad llenos de carteles de los centros de estudiantes. Y una sociabilidad: los referentes de las agrupaciones políticas invadiendo todos los espacios, interrumpiendo las clases, e incluso “tomando” la facultad. Es decir, no sólo experimentan la universidad como un espacio hostil en términos político-ideológicos, sino también en cuanto a las condiciones en las que transcurre en ella la vida cotidiana.

La experiencia del anonimato y la masividad de la universidad pública es una de las primeras dificultades a sortear, incluso por estudiantes de otros sectores de clase.

Una estudiante de Abogacía de una universidad privada relataba su primera visita a la UBA. Proveniente del interior de la Provincia de Buenos Aires, llegó a la clase abierta para ingresantes junto con su padre. Al salir, un estudiante confunde a su padre, vestido de traje, con su profesor. “El cuatrimestre ya había empezado hace rato –explica–. O sea que los estudiantes ni siquiera sabían cuál era su profesor.” La masividad de esta universidad nacional contrapesa el prestigio que aún le conceden estudiantes de clases medias y altas. La sensación de sentirse “ubicados” en una institución que “los contenga” y los reconozca los lleva, junto a las condiciones económicas, a decidir el pago de la universidad privada.

En los establecimientos privados, los estudiantes experimentan una trayectoria más lineal: sienten que las instituciones contribuyen al egreso, que hay menos “trabas”, que se puede hablar con las autoridades y que éstas los escuchan. En este sentido, la universidad semeja una escuela secundaria, y ello es añorado por quienes hicieron un paso por la universidad pública para luego ir hacia una privada. En síntesis, la experiencia anónima y masiva de algunas universidades públicas se contraponen a una vivencia de escala más reducida en las instituciones privadas. Horarios “más fáciles”, un espacio que parece más ordenado y, a veces, “más lindos”, como relatan: campus similares a los de las universidades norteamericanas, espacios que son “cómodos”, señalan el peso que tiene la infraestructura y la experiencia estética para sostener la vida universitaria. En muchos casos, además, los estudiantes se encuentran con una oferta académica más plástica que

la que ofrecen las instituciones públicas: tecnicaturas, títulos intermedios, carreras nuevas vinculadas con requerimientos “del mercado” son valorados. Y es allí también donde aparece la heterogeneidad de las trayectorias de los sectores medios altos y altos: mientras algunos apuestan a construir sus trayectorias de prestigio cursando carreras que definen como “tradicionales” (Abogacía, Medicina, etc.), otros lo hacen a partir de carreras más cortas o “novedosas”.

Espacios segregados

En el contexto demarcado por el flujo horizontal de estudiantes de universidades públicas a las privadas, las instituciones se desplazan, incluso espacialmente. Si bien el número de universidades privadas no se ha incrementado de modo considerable en la región de Buenos Aires, sí lo ha hecho el desplazamiento espacial de sus sedes. Las instituciones realizan estudios de mercado para comprender y tomar decisiones acordes con las elecciones cambiantes de los jóvenes. Así, por ejemplo, las complejidades de la vida urbana llevan a muchos estudiantes a buscar una carrera en una institución que “esté cerca” de sus domicilios. La cercanía no significa solamente poca distancia geográfica, sino cercanía sociocultural como parte de sus circuitos urbanos.

En el marco de un estudio realizado en escuelas secundarias privadas orientadas a los sectores altos, los profesores entrevistados (2) reconocen que hay una tradición aún vigente de estas familias de haber cursado estudios tanto en las universidades públicas (básicamente en la Universidad de Buenos Aires) como en las casas de es-

tudio privadas más antiguas (Universidad Católica Argentina o la Universidad del Salvador). No obstante, muchos advierten que la opción por las nuevas universidades privadas es una alternativa en crecimiento (Universidad San Andrés, Universidad Di Tella, Instituto Tecnológico de Buenos Aires, entre las centrales).

Los entrevistados señalan una tensión entre la opción por las universidades públicas que los profesores secundarios plantean y las elecciones que los estudiantes manejan entre sus preferencias. De este modo, las familias y también los propios jóvenes habitualmente continúan su formación en espacios institucionales que portan el mismo patrón de segregación de la escuela secundaria. Como contrapartida, los profesores suelen plantear la necesidad de generar, en el momento de elegir los estudios superiores, una “apertura al mundo” considerando que, luego de años de inclusión en el circuito privado de elite, es tiempo de elegir a las universidades estatales. Esta mirada se asocia a una preocupación que formulan los docentes secundarios acerca de los espacios segregados en que sus alumnos han sido socializados y la inquietud en cuanto a las posibilidades efectivas y las consecuencias que conlleva una formación en un espacio restringido sólo a un grupo de semejantes. En este sentido, hacen referencia a la formación en una “burbuja” que implica el riesgo de ser una experiencia social y educativa circunscripta a un gueto reducido que desconoce otros contextos y realidades y, por ende, constituye una propuesta más limitada.

De nuestros trabajos se desprende en primer lugar que las elecciones no son de-

finitivas, sino que en el sistema se registran recorridos en algunos casos fluctuantes entre universidades públicas y privadas, en donde hay flujos entre instituciones, con la salvedad de que lo que otrora resultaba la elección más “lógica” en pos de privilegiar la universidad estatal, hoy demanda otras justificaciones. En segundo lugar, se advierte la creciente consolidación de un circuito privado de educación superior de elite en relación estrecha con un sistema educativo que se ha configurado también con una fuerte estratificación interna. Sin embargo, para los sectores altos, la universidad pública todavía sigue siendo una posibilidad en la elección aunque su peso esté más asociado al pasado familiar. Por último, se abre un capítulo aún inexplorado acerca de los cambios en la configuración del sistema educativo puesto que la disputa por la matrícula, el prestigio y el status de la educación superior se encuentra en proceso de redefinición, y ello condiciona las trayectorias educativas y las apuestas de los estudiantes. ■

1. Fuente de datos: *Anuario de Estadísticas Universitarias*, año 2000 y *Síntesis de información 2013-2014*, SPU, Ministerio de Educación. Agradecemos a Nancy Montes por la sistematización de esta información.

2. Estas tendencias se desprenden de veinte entrevistas en profundidad realizadas en tres escuelas secundarias privadas de la zona norte del conurbano bonaerense para la tesis doctoral de Sandra Ziegler en 2012.

*Respectivamente: Dra. en Ciencias Sociales e investigadora senior del Área Educación (Flasco), profesora adjunta, CEFIEC (FCEN, UBA); y Dr. en Antropología Social, investigador de Globalsport-Universidad de Amsterdam, becario Flasco/Conicet. Profesor investigador Untref. © *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica

¡YA SALIÓ!

El Atlas

DE LA ARGENTINA



La democracia
inconclusa

EN VENTA
EN KIOSCOS
Y LIBRERÍAS

Una obra imprescindible para entender los principales avances, desafíos y fracasos de una democracia aún en construcción.

LE MONDE
diplomatique

www.eldiplo.org

Capital intelectual

Durante los gobiernos kirchneristas, la política de transformar a la educación superior en un derecho social se correspondió con un notorio incremento de partidas que beneficiaron, sobre todo, a los sectores más postergados. Con la llegada de Macri a la presidencia y el regreso del neoliberalismo el horizonte se torna incierto.

El presupuesto universitario

Más recursos y mejor distribuidos

por Martín Mangas*



Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Ciudad Universitaria, UBA, 12-6-17 (Magalí Druscovich/ANCCOM).

En Argentina, el sistema universitario público se financia principalmente con recursos que provienen de rentas generales del presupuesto sancionado anualmente por el Congreso Nacional. Por eso, resulta interesante analizar la evolución de los recursos públicos volcados a la educación superior y conocer el impacto distributivo de esas erogaciones.

El andamiaje legal e institucional de la educación superior está dado por la ley homónima (sancionada en 1995) que fue producto de las reformas neoliberales propiciadas en el documento “La educación superior: Las lecciones derivadas de la experiencia” del Banco Mundial. La norma posee una concep-

ción mercantilista del conocimiento, niega su valor como bien público social, abre la puerta al arancelamiento y liga los derechos políticos y la ciudadanía universitaria al rendimiento académico.

Por ende, el desafío consiste en revertir las nociones de esa ley, y asumir el compromiso de convertir a la educación superior en “un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado”, como la definió la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe celebrada en junio de 2008 en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia.

Decimos que es el principal desafío porque transformar en un derecho lo que hasta no hace demasiado tiempo se

vivía como un privilegio es mucho más que un giro retórico. Para garantizarlo de manera plena, efectiva y exitosa, se requiere de un despliegue de políticas públicas y de asignaciones presupuestarias acordes y en línea con ese objetivo.

En efecto, entre los años 2003 y 2015 existió la decisión política de ampliar el sistema de educación superior –se crearon dieciocho universidades– y de dotarlo de una mayor asignación de recursos (humanos, presupuestarios, tecnológicos), de manera de ponerlo a la altura del desafío.

Esos avances se pueden observar con el indicador que mide los recursos destinados por el Estado a la educación superior y universitaria en términos del Producto Interno Bruto (PIB). En 1985

se destinaba el 0,45% del PIB, en 1995 el 0,57%, en 2004 un 0,69% y en 2015 se alcanzó el 1,32%, según los datos que se desprenden de la Cuenta de Inversión producida por la Contaduría General de la Nación. En treinta años se triplicaron los recursos, en línea con la expansión comentada, y con otro aspecto muy decisivo como fue el aumento sistemático, vía negociación paritaria, de los salarios del personal docente y no docente desde 2005 a 2015. En ese lapso, en promedio, todas las categorías tuvieron un incremento del 1.300%.

Ese incremento notable del gasto en educación superior tuvo su correlato a fines de 2015 en una reforma parcial de la Ley de Educación Superior, que incorporó tres aspectos clave: la noción mencionada antes de bien público social y derecho humano universal; la responsabilidad indelegable del Estado en garantizar la igualdad de oportunidades y la prohibición taxativa del arancelamiento sobre los estudios de grado. La aplicación de la nueva ley fue judicializada, por vía de amparos, por algunas universidades y a casi dos años de su sanción, todavía no fue reglamentada por el Poder Ejecutivo.

Financiación y gastos

La principal fuente de financiamiento de las casas de altos estudios proviene del Tesoro Nacional. Como hemos señalado al inicio, es la asignación que realiza el Estado a partir de la sanción del presupuesto realizada por el Congreso de la Nación. Otro mecanismo de financiamiento lo constituyen los recursos propios que provienen de la venta de bienes y servicios que realizan las universidades. También cuentan, no siempre, con recursos otorgados por el sector público para ser afectados a un fin específico (en general, obras de infraestructura), y por último, lo que se conoce como “economía o ahorro” de ejercicios anteriores, que es una facultad concedida a las universidades para que aquellos créditos presupuestarios no comprometidos al cierre del año puedan ser utilizados en los ejercicios siguientes sin ser devueltos al Tesoro. Existen otras fuentes, como las transferencias externas o el crédito, que representan un aporte marginal.

Del total de recursos de las universidades nacionales, la fuente del Tesoro Nacional representa el 85,7%, los recursos propios el 7,6%, los remanentes (ahorros) el 4,9% y todo el resto de las fuentes, tan sólo el 1,8%.

En relación a los gastos, la función de producción de los servicios de educación y ciencia y tecnología presenta una alta intensidad en el uso del factor trabajo. Por esa razón, el 74% del gasto se concentra en salarios. Un 13% en los denominados “servicios no personales” que incluyen honorarios, servicios públicos, transporte y seguros, entre otros y los otros gastos de funcionamiento (bienes de consumo, bienes de uso y transferencias) representan el 13% restante. El 91,4% de los salarios se financia con la fuente del Tesoro Nacional.

Tanto porque los salarios tienen un peso muy determinante en el presupuesto, como porque su pago se financia casi enteramente con los recursos del Estado Nacional, es tan decisiva la política salarial. Por esa razón, el conflicto abierto por el gobierno de Mauricio Macri en relación a la negociación paritaria del año 2017 tiene en vilo al presupuesto general del siste-

ma universitario y a los ingresos de los más de 130 mil docentes.

El impacto distributivo

Si bien es evidente que en tamaño y recursos el sistema universitario público creció sostenidamente en las últimas décadas, resulta pertinente conocer el impacto del gasto en educación superior en la población.

Algunos economistas consideran al gasto en educación superior como “pro-rico”, porque se distribuye de modo creciente a mayor nivel de ingresos y porque es el que menor fuerza redistributiva tiene dentro del Gasto Público Social.

Entonces, para analizar ese impacto, vale la pena considerar tres datos en diferentes momentos, a saber: 1) en un trabajo de Leonardo Gasparini, “La distribución del ingreso en Argentina”, realizado con datos de 1992 y publicado por FIEL en 1999, se muestra que el quintil más pobre participaba en un 8,5% del gasto en educación superior, y el más rico en un 38,4%; 2) en el documento del CEFIDAR, “Impacto del Presupuesto sobre la Equidad”, con datos de 2010, los economistas Jorge Gaggero y Darío Rossignolo, mostraron que el primer quintil participó en el 13% y el quinto en el 25,1%, 3) con datos del año 2014, quien suscribe este artículo, junto a Alejandro López Accotto y Carlos Martínez, en el libro *Notas de economía plebea* observamos que el primer quintil participó en el 15,1% y el quinto en un 21,1%.

El cambio en la participación del quintil más pobre es notorio, con un crecimiento de más del 70%. Por ende, el efecto distributivo es evidente: se pasa de una relación entre el 20% más rico y el 20% más pobre de 4,5 a 1, a una que es de 1,4 a 1. Esto se explica en parte por la combinación del crecimiento del sistema universitario público y el acceso de los sectores de menores recursos a la educación superior.

Otra forma de visualizar el cambio, y reafirmar la explicación anterior, proviene de un estudio del Centro de Estudios Políticos, Económicos y Sociales (CEPECS) llamado “El proceso de inclusión social en la educación en la Argentina del Bicentenario”, publicado en 2015. Allí se da cuenta, con datos

intercensales, del avance en las personas de 20 años o más con estudios universitarios en los partidos del Gran Buenos Aires. En 2001, en los 24 partidos del GBA el 6,3% de la población tenía estudios universitarios. En 2010 el guarismo alcanzó al 11,9%. Las mayores variaciones porcentuales se dan en los distritos del segundo y tercer cordón (Malvinas Argentinas, Moreno, José C. Paz, Merlo y Florencio Varela), donde desde hace algunos años existen casas de altos estudios radicadas en esas zonas.

En definitiva, los avances en materia presupuestaria y distributiva, sumados al cambio en la LES, son una muestra elocuente de las políticas públicas desplegadas durante los tres gobiernos kirchneristas en favor de ampliar el derecho a la educación superior.

Desde la asunción del presidente Mauricio Macri (quien ya en la campaña electoral había tenido expresiones estigmatizantes sobre las nuevas universidades, y este año sumó la tristemente célebre frase “caer en la educación pública”), se observa una tendencia regresiva y la vuelta a una visión neoliberal, que ha puesto rápidamente a la comunidad universitaria (y científica) en alerta por: el drástico recorte en términos reales del salario docente, la reducción o eliminación de programas, la intromisión de las fuerzas policiales y el avasallamiento a la autonomía universitaria en algunas universidades y el recorte al presupuesto del CONICET y el congelamiento en las nuevas incorporaciones a la carrera científica.

Es indudable que el acceso a la educación superior genera profundas transformaciones en la vida social y contribuye a la movilidad social ascendente. Las luchas y manifestaciones de la comunidad universitaria que han vuelto a ganar la calle este año no buscan sostener ningún privilegio, simplemente pretenden no retroceder quince años, y convertir el derecho a la educación superior en algo tangible para todos. ■

*Integra el Foro Universitario de Estudios Fiscales y el colectivo Economía Política para Argentina. Entre 2006 y 2012 se desempeñó como Secretario de Administración en la UNGS, donde es docente e investigador. © Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

CALIDAD, EQUIDAD DISTRIBUTIVA E INCLUSIÓN

Desafíos del financiamiento

por Danya Tavela*

La discusión sobre el financiamiento universitario suele quedar invisibilizada con frecuencia en un debate económico que, combinado con argumentos políticamente correctos o incorrectos, no permite realizar un análisis sobre las problemáticas universitarias ligadas al presupuesto, y su correlación con el rol del Estado y la autonomía de las instituciones universitarias.

Discutir sobre el presupuesto universitario involucra cuestiones centrales a la vida universitaria, decisiones de gestión y políticas públicas, la misión de cada universidad, su capacidad de gestión y planificación, las condiciones laborales de los trabajadores, la realidad económica del país y la percepción social sobre la universidad.

Las universidades nacionales comenzaron el año 2016 con un presupuesto aprobado por el Congreso de la Nación del orden de los 51.300 millones de pesos, de los cuales el 92% en promedio se aplicaba a los salarios de los docentes y no docentes. El restante 8% se destinaba al pago de los servicios y al sostenimiento de los gastos para el normal funcionamiento de las casas de estudio.

El reordenamiento realizado en el año 2016, de cara al 2017, permitió que el presupuesto de Ley de las Universidades Nacionales creciera en un 44%, y en este contexto la asignación para los salarios fue del 85,14% en promedio, permitiendo que el resto del presupuesto pudiese destinarse a los gastos de funcionamiento e inversión, mejorando sustantivamente esta relación respecto del presupuesto del año anterior.

En el año 2016, veinticinco instituciones proyectaban gastos salariales por encima del 90%, entre ellas la Universidad de Buenos Aires, La Plata, Rosario y Tucumán, instituciones que concentran el 40% de todas las variables universitarias. En el año 2017 sólo nueve universidades se encuentran en esta situación, y las Universidades de Buenos Aires, La Plata y Rosario ya no registran esta realidad.

Con las instituciones restantes, se trabaja mancomunadamente en acordar el diagnóstico y las medidas que puedan mejorar este indicador, que es clave para el respeto de la autonomía de las instituciones y su desarrollo.

No obstante esta mejora, es indispensable abordar los temas estructurales, relativos especialmente a los objetivos de las instituciones, sus resultados y su vinculación con el financiamiento, a la asignación de fondos por parte del Poder Ejecutivo y el Legislativo, así como también a la transparencia en el manejo de los fondos y su aplicación en un marco de autonomía responsable, la profesionalización de la gestión universitaria, y la planificación del desarrollo de la educación superior.

En este marco es importante mencionar cuáles son las políticas centra-

les definidas por este gobierno para garantizar el desarrollo de la educación superior:

- Articulación con la escuela media y con la educación superior no universitaria.
- Fortalecimiento de los posgrados.
- Evaluación institucional y acreditación de carreras para garantizar la calidad.
- Vinculación entre la oferta académica y los requerimientos del mercado laboral tecnológico y productivo.
- Rediscutir mecanismos de asignación de fondos entre las instituciones universitarias.
- Articulación del Sistema de Ciencia y Tecnología con el universitario.
- Fortalecimiento del sistemas de becas.

Estos objetivos deben financiarse en un esquema de convocatorias abiertas y concursables donde se evalúen la pertinencia y calidad de las propuestas, la correlación entre objetivos institucionales y políticas públicas, estableciendo así incentivos positivos para alcanzar tres objetivos centrales: calidad, equidad distributiva e inclusión.

La calidad es entendida como un resultado que se pretende alcanzar incorporando la dimensión institucional en el análisis, lo que da relevancia central a los procesos de autoevaluación y evaluación institucional.

La equidad distributiva en el esquema de asignación de fondos requiere el reemplazo de los criterios políticos e históricos por pautas objetivas que contemplen variables cuantitativas como número de alumnos, metros cuadrados y también variables cualitativas como, por ejemplo, las vinculadas a rendimiento académico, estándares de investigación científica, vinculación con el sector productivo, entre otras.

Por último, es importante avanzar en estrategias de inclusión. Hoy la gratuidad es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar el acceso de los jóvenes a la universidad. De hecho puede observarse que pese al crecimiento de las instituciones, la matrícula no ha crecido en la misma proporción, lo que implica que aun ampliando las ofertas y garantizando becas de inclusión, no se logra el objetivo porque los jóvenes no culminan el colegio secundario, dato que además se comprueba con el escaso éxito en los primeros años de la vida universitaria.

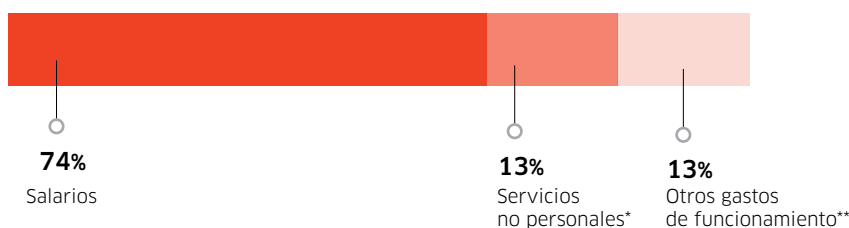
Estos objetivos, junto con la conformación de un sistema de educación superior integrado que mejore las tasas de graduación y rendimiento, requieren poner énfasis en la planificación y gestión estratégica, en la complementariedad de lo público y lo privado y en el vínculo entre financiamiento, objetivos y resultados como garantía de la autonomía universitaria y como respuesta a la demanda social de calidad e inclusión del sistema educativo. ■

*Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

Distribución del gasto universitario

Todas las fuentes de financiamiento

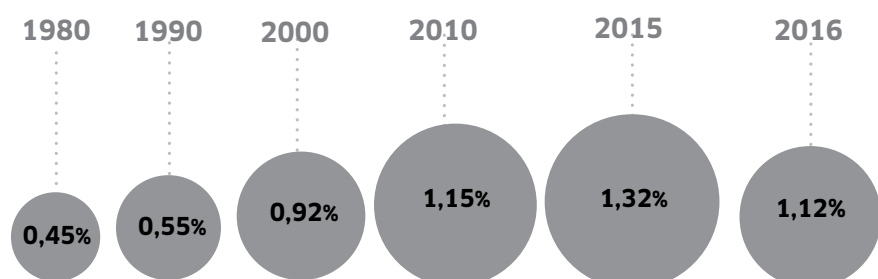


*Honorarios, servicios públicos, transporte y seguros.

**Bienes de consumo, bienes de uso y transferencias.

Gasto público consolidado en educación superior y universitaria

En porcentaje del PIB, años seleccionados



Fuente: 1980-1993, CCNN 1993; 1993-2015, estimación de la Dirección Nacional de Política Macroeconómica CCNN, 2004; 2016, estimado. Para los años 1980 a 1993 la base del PIB es 1993 y para los años 1994 a 2015 es la del año 2004.



Manifestación de científicos frente al Congreso de la Nación contra el recorte presupuestario, 27-10-16 (Valentina Bellomo/ANCCOM)

A pesar de las promesas de campaña, Cambiemos dio un giro total en las políticas de ciencia y tecnología. Apostar por el desarrollo científico no es prioridad para un gobierno que alienta la desindustrialización, la flexibilización laboral y el endeudamiento.

Del paradigma del desarrollo al del emprendedorismo

Hacia la importación del conocimiento

por Diego Hurtado*

Hijo de la fracción empresaria que se consolidó como poder económico concentrado durante la última dictadura cívico-militar a través de contratos de obra pública, sobrepagos y estatización de deuda privada, entre otros privilegios, Mauricio Macri expresaba durante la campaña electoral de 2015: “¿Qué es esto de universidades por todos lados?”. Sin embargo, sin entender la conexión, reconocía que la herencia kirchnerista en ciencia y tecnología (CyT) era positiva y proponía la continuidad en su cargo de Lino Barañao, ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva desde noviembre de 2007.

El giro de Barañao

A fines de 2015, durante el tramo final de la campaña electoral por el ballottage, Macri explicaba: “Vamos a continuar con los avances en el Conicet. Los necesitamos para ser parte de la sociedad del conocimiento” (@mauriciomacri, 17-11-15). También prometió llevar la inversión en CyT de 0,68% del PIB al 1,5%. Con los lanzallamas de los medios concentrados abriéndole paso, Macri se impuso en las elecciones por el estrecho margen de 1,8%. Sin embargo, desde el comienzo impulsó un proyecto político “refundacional” que se orienta en la dirección opuesta

a las promesas de la campaña electoral. El sector de CyT no fue la excepción.

Durante 2016, en un contexto de inflación y déficit fiscal crecientes, de despidos, tarifazos, desindustrialización y difusión internacional del *affaire* “Panama Papers”, en el sector de CyT se inició el desmantelamiento del programa de producción pública de medicamentos –una red de 39 laboratorios públicos, muchos de ellos universitarios–, se paralizó la fabricación del tercer satélite geoestacionario Arsat 3, se desfinanciaron programas de investigación y desarrollo en el sector nuclear, se cerraron organismos relacionados con la agricultura familiar, entre otros retrocesos en las áreas tecnológicas. La comunidad científica vio con sorpresa que Barañao avalaba con su silencio estas iniciativas y comenzaba a negar las metas del Plan Argentina Innovadora 2020, que él mismo había impulsado durante el ciclo kirchnerista.

Finalmente, se hizo público que el área de CyT representaba un 1,34% en el proyecto de presupuesto nacional 2017, mientras que en 2016 había representado el 1,53%. Si bien en el presupuesto de Educación el recorte nominal era algo menor, el 2016 finalizaba con un 12% del presupuesto de Educación no ejecutado, relegando programas como “Infraestructura y equipamiento” o “Innovación y Desarrollo de Formación Tecnológica”. Como contra-

punto, los servicios de deuda pública aumentaron en 2017 un 137,8%. La devaluación y la inflación profundizaban el daño.

La acelerada demolición de programas y organismos de CyT, la frivolidad y las contradicciones de los argumentos improvisados por el ministro y el presidente del CONICET, Alejandro Ceccatto, alcanzaron su punto crítico cuando se hizo público el primer impacto visible del recorte: sólo iban a ingresar a la Carrera del Investigador Científico (CIC) de CONICET alrededor de 400 jóvenes investigadores en lugar de los más de 900 que suponían las metas del Plan de Barañao. Es decir, más de 500 científicos y tecnólogos jóvenes, que llevaban en su gran mayoría entre 5 y 7 años de formación doctoral y posdoctoral, veían sus carreras truncadas y quedaban en la calle. Macri y Barañao se mostraban dispuestos a iniciar un nuevo ciclo de migración de científicos y tecnólogos jóvenes, un mal crónico que Argentina había logrado revertir entre 2003 y 2015.

Oscilando entre negar la relevancia de los recortes y justificarlos, al final de su noveno año al frente del MINCyT, Barañao explicaba, por un lado, que “hacen falta investigadores con un perfil diferente, más insertos en las necesidades del país” (*La Nación*, 24-12-16), pero por otro lado, que “[...] no hay ningún país que con un 30 por ciento de pobreza esté aumentando el

número de investigadores, como lo está haciendo la Argentina” (*Ámbito*, 6-12-16). Al mismo tiempo, decía en el exterior: “Lo que tenemos ahora, en contraste con el gobierno anterior, es más interés de grupos inversores para invertir en tecnología en Argentina”. Y mencionaba “fondos de inversión o compañías que están viniendo a Argentina, buscando oportunidades para invertir” (*The Worldfolio*, 12-12-16). (Al finalizar esta nota los gerundios del ministro mantienen vigencia, aunque menos verosimilitud.)

Este contexto explica que un grupo de científicos ocupara el MINCyT el 19 de diciembre de 2016 con el apoyo de amplios sectores de la comunidad científica y universitaria y con fuertes repercusiones en los medios. La toma se levantó el 23 de diciembre, luego de que funcionarios del MINCyT firmaran un “Acta Compromiso”. El documento comprometía al MINCyT y al CONICET a otorgar becas por un año a los 508 investigadores perjudicados mientras se iniciaban acciones para gestionar su incorporación a otras instituciones y empresas públicas o mixtas. A cambio, los científicos “levantan la medida y desalojan las instalaciones ocupadas”.

El incumplimiento de lo acordado y el nivel de impericia que desde entonces vienen mostrando los funcionarios del MINCyT se sumaron al intento de Barañao de dividir el frente de los científicos. Los medios concentrados como *Clarín* apoyaron la estrategia con títulos como “El Conicet decidió darles prioridad a los investigadores ‘más útiles’ para el país” (*Clarín*, 17-2-17). El falso problema de la “utilidad”, como veremos, buscaba ocultar la falta de orientación y de metas del MINCyT y del Ministerio de la Producción. ¿“Utilidad” para responder a qué objetivos?

Apertura total y salvaje

A comienzos de 2017, mientras los funcionarios del MINCyT no lograban o no querían cumplir con el “Acta Compromiso”, Barañao buscaba ganar tiempo y difuminar el problema involucrando al Ministerio de la Producción. En febrero, luego de razonar que si no se diversificaba la matriz productiva y no crecía el número de empresas de base tecnológica no habría en el país capacidad de absorción de científicos y tecnólogos, Barañao concluyó: “Acá el desafío es lograr que el país produzca pymes de alto valor agregado [...] Este es un proceso que se está dando lentamente.” (“El lobby”, AM 89.9, 4-2-17).

Pero no sólo en febrero no estaba ocurriendo el crecimiento de pymes de alto valor agregado, sino que un relevamiento de la Confederación Argentina de la Mediana Empresa (CAME) del mismo día que la declaración de Barañao explicaba que la inflación, la apertura de las importaciones y el “tarifazo” en los servicios públicos habían producido la caída del 5% en la producción de las pymes industriales a igual mes de 2016.

En noviembre de 2015, como ministro kirchnerista, Barañao había sostenido: “Si hay una política de apertura total y salvaje que destruye las pymes que tratamos de acompañar con tecnología, desaparecen las pymes, y si desaparecen las pymes no necesitamos científicos. He hablado con Francisco Cabrera y me negaron que vaya a hacer eso”. (*Página/12*, 30-11-15). Vemos ahora que, una vez producida la apertura “total y salvaje” que Cabrera le garantizó que no ocurriría, Barañao protegía su permanencia en el cargo con un doble mensaje: mientras negaba la destrucción de pymes explicando que estaban creciendo “lentamente”, desplazaba el foco del problema desde su ministerio hacia el de Cabrera.

Finalmente cómplices del naufragio, Barañao y Cabrera fueron convergiendo en una retórica que intenta reemplazar

las políticas ausentes de CyT y de industria con la promoción del “emprendedurismo”, variante neoliberal que se enfoca en el éxito individual como respuesta a un escenario de disgregación social y económica. El objetivo final es reemplazar el paradigma del desarrollo económico y social como empresa colectiva y solidaria por un voluntarismo solipsista fundado en variantes de pensamiento místico que promueven una “espiritualidad” predatoria y mercantil. Su legitimación suele estar fundada en gurús extranjeros y pseudo-ciencia. Lucas Rubinich explicaba en 2001 que la cultura del emprendedurismo, las consultorías, los *think tanks* y diversas modalidades de “agencias de análisis” se proponen una “desjerarquización” del mundo académico necesaria para hacer de la enseñanza universitaria un espacio para los “negocios”.

Universidades vs. CONICET

En junio el MINCyT firmó un acuerdo con el Ministerio de Educación para crear un programa que, se dice, aportará recursos para 410 cargos docentes de tiempo completo en las Universidades Nacionales para incorporar a los postulantes a la CIC de CONICET que no ingresaron a fines de 2016. Para los 88 investigadores restantes de los 498 reconocidos por el MINCyT se estaría gestionando su ingreso a instituciones de CyT como INTA o CNEA.

Para los afectados, este acuerdo viola el “Acta Compromiso” de diciembre de 2016. Para algunos rectores, como Juan Carlos Del Bello, rector de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) y vicepresidente de la Comisión de Ciencia, Técnica y Arte del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), este acuerdo presenta “un problema formidablemente complejo”. Según Del Bello, para los rectores de las universidades nacionales resultó “bastante incómodo” que los afectados plantearan que el cargo de profesor universitario implica un menor ingreso que el de investigador de CONICET. Pero además, disponer de cargos docentes para estos investigadores supone ignorar que en las universidades hay profesores que hace años reclaman un aumento de dedicación para hacer investigación y que las universidades no tienen recursos para dárselo. “Alguien puede interpretar que es un problema de financiamiento, pero, si así fuera y si va a haber fondos, ¿por qué no ingresan a la carrera de investigador?”, razona el rector de la UNRN (*Agencia TSS*, 15-6-17).

Esta saga de contradicciones y ocultamientos del MINCyT, ahora en alianzas opacas con el Ministerio de Educación, se replica, con las especificidades propias de cada sector, en aquellas áreas de otros ministerios involucrados en políticas tecnológicas: el Ministerio de Comunicación con el incumplimiento de la ley de promoción de la industria satelital; el Ministerio de Salud con el desguace del programa de producción pública de medicamentos; el Ministerio de Agricultura con los recortes al INTA y el desmantelamiento de programas de agricultura familiar; el Ministerio de Defensa con la clausura de programas de Fabricaciones Militares y de la Fábrica Argentina de Aviones; el Ministerio de Energía con el relegamiento de la industria nacional en la promoción de energías renovables o los recientes despidos en el sector nuclear.

Apostar por el conocimiento

El gobierno de Macri está obsesionado con bajar salarios y reducir los “costos laborales” para, se dice, mejorar la competitividad de las empresas. Una de las mayores especialistas en políticas industriales y tecnológicas en los países de industrialización tardía, Alice Amsden, explicaba

en 2001 que el problema de la competitividad de las empresas argentinas durante los años 90 estaba en los empresarios y no en los trabajadores. Las empresas argentinas, sostiene, “no tenían profesionalizadas sus capacidades de gerenciamiento y pocas contaban con planificaciones o cadenas de mando bien definidas”. Y agrega: “Las inversiones en I+D [de las empresas] fueron insignificantes, por lo que los trabajadores calificados no eran empleados en emprendimientos de alta tecnología [...]. El centro de gravedad de la economía argentina volvió a ser el campo, que se caracterizó por una de las distribuciones de ingresos más desiguales del mundo”.

El gobierno de Cambiemos trabaja obsesivamente para volver a imponer un régimen de flexibilización laboral: disminuir salarios, tercerizar el empleo, problematizar la indemnización por despido, las vacaciones, etc., estrategia que el Banco Mundial y el FMI han promocionado en estos últimos 25 años, produciendo desocupación y crecimiento de la desigualdad sin desarrollo. Por el contrario, la noción de “sociedad del conocimiento” supone que la competitividad debe darse con salarios altos. ¿Por qué? Porque es necesario generar demanda y porque los trabajadores deben ser actores dinámicos clave en la cadena de producción de conocimiento. Por eso necesitan, igual que los ingenieros y científicos, condiciones de trabajo adecuadas, como la estabilidad, que estimulen el uso de sus capacidades.

¿Cómo se logran estos objetivos según enseña la historia? Primero que todo, con inversión empresarial para incorporar conocimiento –tecnológico y organizacional– a las actividades productivas, algo que no ocurre en Argentina debido a la vocación de fuga de los empresarios capitalizados argentinos. Segundo, con inversión pública lenta, paciente, riesgosa y de largo plazo en sectores estratégicos. Y tercero, con inversión pública en infraestructura y desarrollo social –salud, vivienda, educación, alimentos, energía, etc.– y en apoyo activo a pymes. Las universidades tienen una función central en el diagnóstico, diseño de agendas y producción de I+D, y en la construcción de mecanismos de transferencia y extensión de conocimiento al territorio y las economías regionales. Todo esto es lo que hacen los países con mayores índices de equidad y desarrollo social sin dejar de ser capitalistas.

A contracorriente de la crisis global de 2008, durante el ciclo de gobiernos kirchneristas el crecimiento paulatino del PIB industrial, el aumento de la participación del salario en el PIB y una mejora del Coeficiente de Gini se complementaron con la expansión y diversificación de las actividades de CyT y con incentivos para reorientar las agendas de I+D de las universidades hacia el mundo del trabajo y de la producción. Si Macri y Baraño sostienen la reversión de 180 grados de esta tendencia, a fines de 2017 otra tanda de 500 científicos y tecnólogos jóvenes quedará en la calle luego de 5 a 7 años de formación doctoral y posdoctoral.

Frente a la máxima “compre conocimiento importado” y la destrucción de la industria, ¿qué deben hacer las universidades públicas con sus funciones de investigación, desarrollo, transferencia y extensión? Ya podemos ver las consecuencias de un proyecto de país que no necesita conocimiento: en el corto plazo está dejando a millones de ciudadanas y ciudadanos a la intemperie y en el largo plazo dejará a Argentina sin futuro. ■

*Doctor en Física por la UBA. Director del Centro de Estudios de Historia de la Ciencia y la Técnica y profesor titular en UNSAM.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional



M.A.f.I.A.

¿CÓMO DIVULGAR EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO?

El mundo que asoma detrás de los *papers*

por Diego Golombek*

Podemos decir muchas cosas sobre las universidades, esos inventos antiguos que comenzaron a expandirse allá por la Edad Media europea hasta darnos torticolis con sus edificios majestuosos e intimidantes. Podemos decir, por ejemplo, que a veces son enseñaderos, expendedoras de títulos, semillas revolucionarias o guardianas de la moral y las buenas costumbres. Podemos dividirlos entre profesionalistas y académicos, aunque a veces el límite sea difuso. Podemos pensarlos como vehículos de movilidad social (junto con la emoción de haber sido testigos de primeras generaciones de universitarios en nuestras aulas). Pero más allá de todas esas posibilidades, debemos considerarlos como el lugar en donde no sólo se transmite, sino que se produce el conocimiento. Escindir estas dos actividades debiera dar lugar a definir otro tipo de institución en que sólo se dé (o mejor, se “dicte”, a la usanza clásica) clase, en lugar de entender e inventar universos.

Visto así, la generación de conocimiento –en particular conocimiento científico– es uno de los pilares insustituibles del concepto universitario. Está bien: conocer, investigar, pero ¿conocer e investigar qué? Podemos ser amplios y generosos y decir todo, todísimo, y estaría bien, sería justo honrar a la libertad académica como meta. Es esa la libertad que nos permite entendernos a nosotros, nuestra naturaleza o nuestras relaciones, y vale por sí misma, aunque puede y debe también mirar el mundo –incluyendo, quizá sobre todo, el más próximo– y aportarles sus ojos y sus brazos universitarios a los problemas e interrogantes que se le acerquen.

Investigar y compartir

El asunto, claro, es qué hacer con ese conocimiento que se genera. Por un lado está la difusión profesional, de la

que vivimos los investigadores: el mundo de los *papers*, los congresos, los libros y las peleas académicas con los colegas. Pero no alcanza. Hay una obligación –en general no escrita dentro del contrato, ni siquiera en la letra chica– de contar lo que hacemos, como parte de lo que hacemos. Parece un trabalenguas, pero se trata de que la comunicación pública de esa fábrica del conocimiento sea parte ineludible de la tarea de sus protagonistas, y no algo que se hace cuando y si se quiere, o en el tiempo libre. Hablamos de comunicación para –aludiendo a su etimología– poner en común, compartir las preguntas que nos entusiasman y contagiar esa visión científica del mundo, pero también desparramar las potenciales consecuencias y aplicaciones de ese conocimiento. Por un lado, prima una lógica impositiva: nos pagan los impuestos (en particular en la universidad pública) y, más allá de con vacunas o puentes o paneles solares, podemos compensar la deuda con esa compartición de saberes. Pero también hay obstáculos, y serios, en el camino: que no sabemos o no tenemos las herramientas para hacerlo, que no nos evalúan con estos objetivos por lo que dedicarnos a tareas de comunicación pública supone una pérdida que es mejor invertir en otros asuntos, que no interactuamos bien con el mundo periodístico. Todos ciertos y, en alguna medida, solucionables. Lo seguro es que, aunque a veces no nos lo parezca, al mundo –eso que está ahí afuera– le interesa lo que hacemos, y merece ser informado. Por lo tanto, vale la pena que agrandemos ese pilar de la investigación universitaria con bocas contadoras de historias, de dudas y de maravillas. Algo parecido a lo que hacemos en nuestros laboratorios, nuestras oficinas y nuestras bibliotecas. ■

*Investigador de la Universidad Nacional de Quilmes y el CONICET.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

El gobierno de Cambiemos impulsa viejos y nuevos mitos en torno al sistema universitario público. Aunque a veces se basan en debilidades reales, el objetivo principal de esta desacreditación es la reducción de un presupuesto considerado demasiado oneroso por una mirada meramente economicista.

La batalla cultural ha comenzado

Los mitos de la derecha

por Alejandro Grimson*



Apuntes de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 6-6-17 (Magalí Druscovich/ANCCOM)

(Viene de la página 36)

→ maban cuarenta y siete. Hace apenas unos años que en las veintitrés provincias argentinas hay al menos una universidad pública; hace una década había provincias enteras sin una sola universidad en su territorio. Si bien los gobiernos kirchneristas fueron muy activos en la creación de universidades, una mirada más abarcativa señala que la mitad de las casas de altos estudios fueron creadas en los últimos treinta años de democracia. En 1960 había 160.000 estudiantes universitarios en el país, lo cual representaba el 0,8% de la población. Esa cifra se fue incrementando durante las últimas tres décadas, así como la proporción sobre el total. En 2010 había más de 1.700.000 estudiantes, más de diez veces más que cincuenta años antes, y abarcaban el 4,3% de la población. En proporción, los estudiantes universitarios se multiplicaron por cinco en cincuenta años. Entre 2001 y 2011 se suma-

ron 395.000 estudiantes al sistema universitario, lo cual implica un crecimiento del 28%.

El mito de la graduación

Este hecho es tergiversado por la mitología neoliberal para sostener que es muy baja la tasa de graduación. Esa sería una prueba de que la universidad es ineficiente. Ciertamente, esa idea de "eficiencia" no proviene de las Ciencias de la Educación, sino de la importación de conceptos economicistas. Ahora, sin lugar a dudas, en una universidad con ingreso irrestricto la tasa de graduación será menor que si hay examen de ingreso. Porque aquellas personas que en el sistema de examen son excluidas sin ninguna chance, en el ingreso irrestricto tienen derecho a ingresar y oportunidades de permanecer. Aun cuando haya mucho por trabajar para mejorar esas oportunidades entre los

sectores con más dificultades y menor nivel socio-económico.

De todos modos, el sistema universitario sí se preocupó por aumentar la cantidad y proporción de egresados. Entre 2001 y 2011 los egresos aumentaron un 68%, pasando de 65.000 a 109.000 egresados anuales. Pero el discurso neoliberal vuelve a insistir en la cuestión de la supuesta ineficiencia de las universidades públicas. Si sólo se gradúan el 20% o 30% de los ingresantes, ¿por qué no nos ahorramos el dinero y reducimos drásticamente el presupuesto? El ingreso irrestricto siempre entra en tensión con las vocaciones elitistas y de recorte de derechos.

En una visión integral de la sociedad, en primer lugar, ese millón y medio de estudiantes que están en el sistema público, se reciban o no, pasan por una experiencia universitaria que mejora sus conocimientos y nuestra sociedad. Segundo, todos tie-

nen derecho a acceder al conocimiento. Tercero, si se hiciera una selección anterior, muchos jóvenes de sectores humildes que finalmente acceden al título quedarían por el camino. Cuarto, el problema de la graduación no se resuelve regresando al examen de ingreso de la dictadura militar, sino realizando inversiones apropiadas para incrementar el porcentaje y la cantidad de graduados sin afectar la calidad. Porque el derecho es al ingreso, no al egreso.

La mitología de la universidad como fábrica de graduados sostiene que esas instituciones educativas deberían ser evaluadas sólo por esa actividad. Otra tergiversación. ¿Quién dijo que lo que hacen las universidades es graduar y graduar? Sólo un gran desconocimiento del sistema universitario puede provocar esa suposición. Las universidades hoy son el principal lugar de trabajo de los investigadores de ciencia y tecnología del país, es decir, son las mayores productoras de conocimiento, en articulación con el CONICET. Realizan transferencia de tecnología, patentes y trabajan junto a empresas en procesos de desarrollo. Están insertas en la trama social local a través de actividades culturales y de extensión que desarrollan con comunidades en todo el país. Son un nodo crucial de la internacionalización y de la inserción global de Argentina: las decenas de universidades públicas tienen acuerdos académicos y científicos con los países más importantes del mundo. Son además parte del desarrollo de las industrias culturales de carácter público, lo que se confirma en la enorme relevancia nacional de las editoriales universitarias y de sus publicaciones científicas y culturales.

Señalemos nuevamente: no se trata de que no haya tareas pendientes o por mejorar en las universidades. Se trata, por el contrario, de que esos debates y acuerdos requieren nuevos programas y recursos para, por ejemplo, dar saltos cualitativos en el asesoramiento de las universidades a distintos sectores del Estado, abordar desarrollos locales que transformen entornos sociales, contribuir a mejorar cualitativamente la formación docente o multiplicar empresas basadas en el conocimiento científico.

Si no se invierten muchos recursos y muy pronto estas cuestiones serán despreciadas por el eficientismo neoliberal. Ese discurso, lejos de ser puramente externo, cuenta con actores y voces potentes dentro de muchas universidades. En lugar de hacerse preguntas por el impacto territorial y regional del sistema universitario, por su transformación de tramas culturales en diferentes regiones del país, por el mejoramiento en la calidad del acceso al conocimiento de la sociedad, o incluso por el incremento de las actividades de transferencia y extensión, todas sus preguntas apuntan a fundamentar dos vías de reducción del presupuesto universitario.

Una vía, que ya lleva un año y medio de ejecución, es el ajuste por inflación. Los aumentos salariales a los docentes y no docentes han sido siempre el techo del aumento del presupuesto universitario. El grueso del presupuesto está destinado a salarios. Y en este año y medio, sin paritarias acordadas en 2017, la caída del salario ha sido muy significativa. De este modo se produce una reducción del presupuesto real, aunque no sea nominal. Ahora, es improbable que eso sea todo. Es sabido que la cuestión del déficit fiscal se ha postergado para después de las elecciones. Y es con ese horizonte que otras mitologías neoliberales están anticipando su trabajo para erosionar consensos culturales.

El mito de los extranjeros

"Hay demasiados extranjeros que estudian gratuitamente" es una frase muy conocida.

Así, la gratuidad es cuestionada con argumentos xenófobos y se promueve un “arancel nacionalista”. Por supuesto, este argumento es adornado con un discurso por la globalización. Pero esa xenofobia se basa en la ignorancia. Ignorancia no sólo sobre las cantidades de argentinos que han estudiado gratuitamente en Francia, Alemania, Brasil y otros países, sino incluso con becas pagadas por los Estados de esos países. Ignorancia de que en todo el mundo el debate actual es cómo hacer más internacionales a las universidades, porque está demostrado que eso mejora el aprendizaje y el conocimiento. Ignorancia de beneficios indirectos derivados de la construcción de redes sociales transnacionales a partir de la recepción de estudiantes extranjeros. Ignorancia del impacto positivo de los estudiantes extranjeros sobre el sistema de posgrado que sí es arancelado. Hay carreras de posgrado que no podrían haberse sostenido sin la afluencia de estudiantes extranjeros. Hay otras, como los doctorados, que sólo son de excelencia si son internacionalizadas.

El mito de la injusta gratuidad

Claro que esa es la anticipación para exacerbar otro mito clásico: “Las universidades son elitistas y la gratuidad es una injusticia social porque sólo los ricos acceden a ellas”. Primero y principal, la justicia distributiva de una sociedad no se puede resolver mediante el arancelamiento universitario. Los países comparables a Argentina, como Chile y Colombia, con sistemas arancelados, son más desiguales que el nuestro y tienen menos estudiantes universitarios en términos absolutos y relativos. Primero: la justicia distributi-

va y el propio financiamiento de la universidad pública se deben resolver en el plano del sistema impositivo. Segundo: la universidad pública argentina no es elitista, por eso tiene el porcentaje más alto de estudiantes de toda la región. Es más, en el futuro aun debe ser más inclusiva. Y el camino del arancel lleva a lo contrario, como se verifica en todos los países donde los estudios universitarios se pagan. Tercero: a diferencia del neoliberalismo, que considera el conocimiento como una mercancía que se compra y se vende, debemos defender el conocimiento como un derecho, incluyendo el derecho al acceso gratuito a la universidad.

El mito de la demanda

Esa idea neoliberal del conocimiento como mercancía se trasluce en otro postulado de que “cualquier oferta universitaria debe tener una demanda social efectiva”. Sin embargo, las sociedades no necesariamente “demandan” la investigación científica que puede generar una vacuna, nuevos diseños urbanos o políticas públicas con mayor desarrollo social. Esa lógica mercantilista socava las bases mismas de una agenda universitaria que, por otra parte, corre siempre el riesgo de terminar aislada para protegerse de esa contaminación. La concepción neoliberal pretende incorporar valores y técnicas que desplacen la modalidad de gestión con predominio de académicos hacia una gestión administrativa empresarial. Así, se quieren imponer criterios de eficiencia y resultados sin un análisis social y un debate político amplio respecto de los

significados de la calidad y de los objetivos de mayor igualdad social.

Por supuesto que cuando los neoliberales hablan de “demandas” aluden a empresas, cámaras empresarias o a lo sumo instituciones estatales. En cambio, sería importante agregar la pregunta: ¿qué tienen para demandar a las universidades las organizaciones sociales, los trabajadores, los nuevos movimientos, las asociaciones civiles? Por un lado, hay que criticar la reducción de la relación con la sociedad a una noción de “demanda”. Por otro, hay que criticar la identificación de la “demanda social” con sectores muy específicos y la invisibilización del resto.

El mito europeísta

Las mitologías neoliberales tienen otros lugares comunes. Uno de los casos recurrentes es el europeísmo que sostiene que “todo es mejor en los países centrales”. Una cosa es comparar las universidades nacionales con las mejores universidades de esos países, que cuentan con presupuestos y recursos incomparables con los nuestros. Y otra muy diferente es afirmar que “todas las universidades de cualquier país son mejores que cualquier universidad argentina”. Lo cual es sencillamente falso. Pero también son cuestionables la mayoría de los rankings internacionales que toman sólo algunos elementos en la comparación, haciendo total abstracción de los contextos y sistemas. Siempre hay quienes se preocupan por ganar todos los campeonatos sin importar cuáles sean las reglas del juego. Eso implicaría una

búsqueda de prestigio internacional como un fin en sí mismo, cuando el objetivo del sistema universitario debería ser contribuir al desarrollo económico, social y cultural del país, y a una sociedad más igualitaria y democrática.

Estas mitologías neoliberales pretenden erosionar el enorme prestigio que tienen las universidades públicas argentinas, fuente de orgullo para toda la sociedad. Desde 1983, la universidad pública argentina responde a la herencia de la Reforma de 1918, vinculada al ingreso irrestricto, el cogobierno y la autonomía, así como a la herencia de la gratuidad, instituida originalmente en 1949. Esos elementos se encuentran presentes en las universidades de varios países, pero en el nuestro aparecen conjugados, lo que constituye un caso bastante singular. Estos treinta años de democracia, con continuidad institucional y libertad de cátedra, así como los aumentos presupuestarios de este siglo han sido muy importantes y positivos para avanzar en la mejora del sistema universitario público argentino. Hay muchísimo trabajo por hacer, son diversos los problemas y los desafíos. Lo más grave de la mitología neoliberal es que nos impide abordar esos debates y sus soluciones. ■

1. Esta reunión y estas palabras las revelamos en un artículo publicado en *Página/12* el 13-5-16.

*Antropólogo.

© *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional



www.utdt.edu/posgrados

Tu lugar está en la Di Tella

POSGRADOS EN CIENCIA POLÍTICA Y ESTUDIOS INTERNACIONALES

- Doctorado en Estudios Internacionales
- Doctorado en Ciencia Política
- Maestría en Estudios Internacionales
- Maestría en Ciencia Política

MÁS DE 30 POSGRADOS Y CURSOS EN:

Arquitectura | Arte | Ciencia Política | Derecho | Econometría | Economía | Economía Urbana | Educación | Educación Ejecutiva | Educación Legal Ejecutiva | Estudios Internacionales | Executive MBA | Finanzas | Historia | MBA | Periodismo | Políticas Públicas

**campus
alcorta**

Av. Figueroa Alcorta 7350,
Ciudad de Buenos Aires,
Argentina

posgradosditella@utdt.edu
(+54 11) 5169 7231 / 251
☎ (+54 911) 5571 9552

**UNIVERSIDAD
TORCUATO DI TELLA**

DC | 2017

El año próximo, el Gobierno piensa poner en debate la legislación universitaria. Quiere profundizar la autonomía, internacionalizar la docencia y dejar que cada carrera establezca si habrá cupos o restricciones al ingreso. Dos modelos institucionales en disputa.

La política de estudios superiores del Gobierno

Cambiamos quiere cambiar la Ley

por Diego Rosemberg*

Cambiamos sueña con festejar el centenario de la Reforma Universitaria de 1918 con una nueva Ley de Educación Superior (LES). El Gobierno apuesta a lograr lo que el kirchnerismo no pudo, no supo o no quiso hacer en doce años de gestión: reemplazar la normativa aprobada bajo la presidencia de Carlos Menem que, a pesar de los cuestionamientos iniciales, ya cumplió veintidós años de vida.

“Hace falta una nueva ley; simbólicamente sería muy importante aprobarla el año próximo”, dice Albor Cantard, secretario de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación hasta el mes pasado, cuando renunció para postularse a diputado nacional de Santa Fe por Cambiamos. “Tiene que ser una norma no reglamentarista –completa–, que dé un marco con muy poco articulado para que no avasalle la autonomía. Por ejemplo, que establezca el cogobierno pero que cada universidad defina si elige autoridades por voto directo o indirecto, si habrá o no representación ponderada, si la institución tendrá un perfil investigativo, extensionista, holístico o con énfasis en ciertas ramas disciplinares.”

El gobierno de Mauricio Macri comenzó colisionando con la comunidad universitaria. El productor televisivo Juan Cruz Ávila no llegó a asumir al frente de la SPU por el rechazo unánime que su nombramiento despertó en el sistema académico. En su lugar asumió Cantard, un abogado radical proveniente de las entrañas del mundo universitario que hasta entonces era rector de la Universidad Nacional del Litoral. Sin embargo, su nombramiento no aquietó las aguas: el 12 de mayo del año pasado, cuando los tarifazos de los servicios públicos licuaron los presupuestos y pusieron en duda la continuidad de las clases, una multitudinaria marcha federal de todos los claustros y gremios obligó a recalcular, otra vez, al oficialismo. El Gobierno destrabó el conflicto liberando partidas presupuestarias extras y arreglando cuentas sobre todo con la UBA y la mayoría de las universidades tradicionales, casi todas manejadas por Franja Morada, hoy aliada de Cambiamos en la política nacional. A esa misma sociedad apuesta Cantard para lograr la relación de fuerzas necesaria para aprobar una nueva LES. Además, él mismo podrá impulsarla dentro de la Cámara Baja, cuando asuma su banca en diciembre próximo. Habrá que ver si Danya Tavela, quien asumía al frente de la SPU al cierre de esta edición, comparte su mirada.

Cantard señala que la ley necesita un *aggiornamento* debido al paso del tiempo. “La nueva LES –subraya– tendrá que regular la educación a distancia, las nuevas tecnologías y adaptarse a un sistema globalizado: hay que

integrarse a la internacionalización de la educación superior que se da hoy, con movilidad de docentes, estudiantes, investigadores y personal de gestión.” Algo de esto había anticipado el también recientemente renunciado ministro de Educación, Esteban Bullrich, cuando viajó al Foro Económico de Davos, donde señaló que propondría al G-20 la implementación de una validación internacional de los títulos docentes y arriesgó que un piso del 5 al 10% de los profesores argentinos debería cumplir con esa normativa.

“Cuando hablan de internacionalizar la educación con el argumento de la universalización, están obviando que los países centrales definen qué es lo universal. La formación global sin mirada propia complica la soberanía”, cuestiona Daniel Filmus, ex ministro de Educación del gobierno de Néstor Kirchner.

Cuando estuvo al frente del Ministerio, Filmus impulsó una serie de leyes que desactivaron las normativas de carácter neoliberal que habían dado vuelta el sistema educativo en los años 90. Sancionó la Ley de Educación Nacional, la de Financiamiento Educativo, la de Escuelas Técnicas, la de los 180 días de clase y garantía del salario docente y la de Educación Sexual Integral. Sin embargo, no avanzó en materia de legislación universitaria. El ex ministro señala que a fines de 2006 había consenso con la comunidad académica para impulsar el cambio normativo, pero como poco después se lanzó su candidatura a senador, eliminó la discusión de la agenda para no mezclarla con el debate electoral. Después, cambiaron los tiempos políticos y la iniciativa quedó olvidada. “Además –subraya–, los portadores de cambiar la LES deberían haber sido quienes conducían a las universidades y una nueva ley ponía en riesgo el *statu quo*, por lo tanto no hubo una demanda del sector. No hubo ningún actor que dinamice una nueva ley, ni siquiera los estudiantes.”

No obstante, a fines de 2015, cuando terminaba el mandato kirchnerista, el Congreso aprobó un proyecto elaborado por la diputada Adriana Puiggrós que reforma seis artículos clave de la LES menemista y establece tres cuestiones: 1) las universidades deben rendir cuentas ante la Auditoría General de la Nación de todos los fondos que reciben; 2) todo estudiante que aprobó el secundario tiene derecho a ingresar a cualquier universidad sin que medien restricciones por cupos o exámenes de ingreso, y 3) anula la posibilidad de arancelamiento a los estudios de grado que abría la legislación de 1995.

La Ley Puiggrós nunca se reglamentó ni despertó el consenso de la comunidad académica. Al contrario, las autoridades de la Universidad Nacional de La Matanza –por ejemplo– presentaron un recurso de amparo ante el Poder Judicial que frenó su aplicación. El argumento legal sostiene que la nor-

ma avanza sobre la autonomía universitaria.

Otro de los que se opusieron a la Ley Puiggrós fue Juan Carlos del Bello, actual rector de la Universidad Nacional de Río Negro y secretario de Políticas Universitarias en el momento en que se aprobó la ley vigente. Entre otros puntos, el ex funcionario señala que una nueva legislación debería crear agencias disciplinarias de evaluación de calidad, “restablecer parámetros objetivos” para la distribución presupuestaria entre las universidades, diseñar un CBC para todo el país, fijar que los salarios de investigadores del Conicet que trabajan en las universidades sean pagados por estas instituciones, determinar penalidades económicas para las casas de estudio que incumplen las evaluaciones externas de calidad y restablecer la autonomía universitaria sobre el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes.

Ingreso, gratuidad y presupuesto

Cantard señala que la nueva ley no debería fijar pautas universales sobre el ingreso. “No se debe tratar igual a todas las carreras. Algunas necesitan incorporar mayor cantidad de estudiantes y otras no, porque con un ingreso ilimitado no pueden garantizar condiciones mínimas de calidad. Por ejemplo, las carreras de Medicina, que exigen prácticas en los hospitales, no pueden tener un ingreso masivo porque no hay forma de garantizar esas prácticas. Los que estudian artes, a su vez, necesitan un conocimiento previo para ingresar a la universidad.”

El ex titular de la SPU señala que lo único que tiene que fijar la nueva LES es que la restricción al ingreso no esté dada por razones económicas. “El sistema gratuito ha facilitado el ascenso social y hay que mantenerlo”, dice. Cantard señala que la nueva ley debe fijar, también, pautas de progresividad presupuestaria. “Pero primero tenemos que acordar las metas a alcanzar y a partir de ahí pensar qué porcentaje del PIB hace falta para lograrlas. Hoy el presupuesto universitario cubre el 80% de las necesidades”, admite.

De avanzar después de octubre el proyecto del oficialismo, los sectores opositores se encontrarán en una disyuntiva si no consiguen instalar una propuesta propia de reforma universitaria: para frenar la nueva ley, terminarán defendiendo la normativa menemista, de perspectiva mercantilista. Un lugar que les resultará difícil e incómodo.

“El discurso oficial del emprendedurismo muestra por dónde viene la mano. Un científico no tiene que investigar, tiene que crear su empresa, su fuente laboral. Hay dos modelos de universidad en juego. Nosotros intentamos ponerla al servicio de un proyecto nacional de soberanía científico-tecnológica y de igualdad social. En el otro modelo, la universidad forma profesionales

liberales para que trabajen en su estudio o a lo sumo en una empresa privada; es el mercado el que demarca la política universitaria”, advierte Filmus. Y agrega: “El mayor peligro es que tengamos universidades que produzcan el conocimiento y otras que sólo lo distribuyan: los pobres irán a unas, y los sectores medios y altos, a otras.”

Más allá de los deseos del Gobierno, el debate por una nueva LES no parece estar instalado en la agenda de los claustros. “Las conducciones universitarias nacionales manifiestan en privado la inconveniencia de modificar la ley porque se abriría una caja de Pandora”, admite Del Bello. No obstante, muchos vislumbran en el centenario de la Reforma una oportunidad política para que el Gobierno mueva sus fichas, sobre todo si sale airoso de las elecciones de octubre. El 2018, entonces, puede ser otra vez un año tenso en el sistema universitario. ■

*Periodista y docente universitario. Editor de *La educación en debate* (UNIFE) e integrante de ANCCOM. © *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIFE: Universidad Pedagógica Nacional

Principios para una legislación

por Adriana Puiggrós*

Las instituciones de educación superior se multiplicaron, pero es indispensable dictar una nueva Ley de Educación Superior que organice el sistema. Empero, el avance de las políticas de mercado nos advierte ante cualquier intento de reforma legal: la sobrevivencia de la universidad pública requiere defender, al menos, los siguientes principios:

1. Gratuidad. Se asienta en el criterio de la responsabilidad principal del Estado, por el cual todos los ciudadanos deben financiar la educación del conjunto, sin desmedro de que concurran a una institución privada. Imponer un arancel produce abandono y no resuelve el problema del presupuesto.

2. El ingreso irrestricto. Se fundamenta en que la educación superior es un derecho y excluye toda discriminación (exámenes eliminatorios, estrategias selectivas, exigencias que se basan en la profecía del fracaso de los más pobres o diferentes). El concepto incluye la obligación de las universidades de proporcionar oportunidades o cursos de nivelación y de orientación vocacional en el momento del ingreso y durante el cursado de las carreras.

3. Autonomía universitaria. El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) ha usado correctamente el término “universidad responsable”. La universidad pública es un organismo autónomo y autárquico del Estado, financiado por el presupuesto de la Nación. Se debe a la sociedad y no al mercado. Por eso las universidades deben ser las proveedoras privilegiadas del Estado. La autonomía de mercado ha carcomido el concepto de autonomía elaborado por los jóvenes de 1918.

4. Cogobierno. Es una avanzada experiencia político-educativa y no debe permitirse su deterioro. Su sentido es el resguardo de la libertad de cátedra, de los nombramientos por concurso, de la toma de decisiones representativa de la comunidad universitaria, de la extensión universitaria social, de las estrategias destinadas al bienestar estudiantil.

5. Reforma curricular, flexibilización, créditos. Ante los criterios de mercado que buscan la formación de recursos humanos renovables a su gusto, es inminente cuidar que los cambios se realicen para lograr una mayor inclusión, la recuperación de estudios, el estímulo de nuevas identidades profesionales. Los anteriores principios, la prohibición de establecer convenios de comercialización y mercantilización de la educación y la investigación y el resguardo de la soberanía educativa están en la Ley 27.204/15, modificatoria de la Ley de Educación Superior vigente. ■

*Doctora en Pedagogía, ex diputada de la Nación y ex Directora Provincial de Escuelas de Buenos Aires. © *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur y UNIFE: Universidad Pedagógica Nacional



Disturbios frente a la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1966 (<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2762>)

Dossier

¿Un modelo para todos o para pocos?

La universidad ha sido siempre un campo de disputa política en Argentina y en el mundo. Según cómo se resolvieron esas tensiones en cada época, surgieron distintos modelos institucionales, a veces complementarios, a veces opuestos. La saga continúa.

La formación de las elites nacionales, por Nora Veiras **22** | **Estudiar en la privada, dirigir lo público**, por Fernando Cibeira **23** | **Vidas paralelas**, por Mónica Marquina **24** | **Una institución de nueve siglos**, por Pablo Buchbinder **26**

Dossier

¿Un modelo para todos o para pocos?



Toma de la Universidad Nacional de Córdoba, 9-9-1918 (Biblioteca Digital/Programa de Historia de la FCEN, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA)

Desde los tiempos de la colonia, las universidades han sido la expresión de distintos proyectos ideológicos. Fundadas por los jesuitas, la Reforma del 18 les imprimió una matriz antitomista y liberal. El kirchnerismo las entendió como un bien social, mientras las elites renuevan sus estrategias para preservarse de la masificación.

El avance del mercado en la educación

La formación de las elites nacionales

por Nora Veiras*

La creación de universidades en Argentina ha sido, a lo largo de la historia, la expresión del predominio de distintos proyectos ideológicos que siguen pugnando entre sí. Hace más de cuatrocientos años, los jesuitas pusieron los cimientos de lo que sería la Universidad de Córdoba. El mismo origen reconoce la Universidad de Buenos Aires en 1821. El criterio de formación de cuadros dirigentes fue excluyente en ese mojon esculpido por la concepción evangelizadora de la Iglesia Católica. La Reforma de 1918, liderada por Córdoba, rediseña un nuevo modelo definido por la pedagoga Adriana Puiggrós como “antitomista, liberal, latinoamericano, no exactamente nacionalista”.

Si bien en 1905 la Universidad de La Plata ya había sido concebida con una matriz cientificista, es la Reforma la que sienta las bases de la libertad de cátedra

y la autonomía. Entre 1910 y 1920, la Iglesia vuelve a intentar recuperar hegemonía y crea la Universidad Católica Argentina, pero no consigue los recursos del Estado y cierra. Recién en 1958, la lucha entre “laica o libre” le abrirá las puertas a la educación privada en el nivel superior. La UCA toma la posta. El proceso se expande combinado con la mercantilización, que ya en el siglo XXI adquiere otro significado. Casi sesenta años después, los estudiantes del sector privado representan menos del 25% del sistema universitario y, sin embargo, por primera vez en la historia argentina, sus egresados ejercen los puestos centrales de la administración del Estado (véase recuadro).

Historia reciente

Durante la dictadura de Juan Carlos Onganía se empieza a desarrollar el “Plan Taquini”. Se multiplican las universidades públicas con la idea de vincularlas

regionalmente y tratar de evitar las macrouiversidades. El proyecto de Alberto Taquini, al decir de Puiggrós, combinaba el objetivo de evitar la concentración estudiantil ante el surgimiento de una activa militancia, con la certeza –desde su concepción– de que la universidad como templo del saber ya era algo del pasado, que la universalización de la enseñanza media era cuestión de décadas y obligaría a una planificación del sistema.

La última dictadura tiñe de muerte al país y las universidades públicas son uno de los territorios diezados. Con el retorno de la democracia, Raúl Alfonsín encara el proceso de normalización que supone la elección de autoridades y la plena vigencia de la autonomía con ingreso irrestricto. Durante el gobierno de Carlos Menem se crean nueve universidades nacionales (seis en el conurbano: La Matanza, Quilmes, San Martín, General Sarmiento, Lanús y Tres

de Febrero) y veintidós privadas. En los dos períodos kirchneristas se fundan veintiún universidades públicas (seis en el conurbano) y cuatro privadas.

En la actualidad, el sistema universitario público está compuesto por sesenta y seis instituciones y el privado por sesenta y cuatro. Las estatales se distribuyen en promedio a razón de dos por provincia; la excepción es Buenos Aires, donde suman diecisiete, pero se trata de un territorio que concentra el 40% de la población del país.

La radicación de universidades privadas describe un mapa absolutamente porteño y metropolitano: treinta de sesenta y una funcionan en la Ciudad de Buenos Aires y nueve en territorio bonaerense, mientras que en doce provincias no hay oferta.

En 1995, la sanción de la Ley de Educación Superior estableció criterios precisos para evaluar la necesidad de crear casas de altos estudios. Mantuvo como requisito esencial que las instituciones públicas sean fundadas por ley y no modificó que la autorización de funcionamiento de las privadas se realizara por decreto del Poder Ejecutivo Nacional. Esta ley instauró la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), un organismo dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias e integrado por tres representantes del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), por uno del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), tres del Senado, tres de Diputados, uno de la Academia Nacional de Educación y uno del Ministerio de Educación. La CONEAU tiene entre sus funciones la elaboración de dictámenes sobre la necesidad y factibilidad de la creación de universidades públicas y privadas. A pesar de haber sido resistido, especialmente por la Universidad de Buenos Aires, por su avance sobre la autonomía, el organismo ha logrado consolidarse. Sin embargo, son las decisiones políticas las que mueven el fiel de la balanza.

Durante el kirchnerismo la educación universitaria se entendió como un bien social al que todos los ciudadanos tienen derecho a acceder. Sobre esa concepción se fundó la expansión territorial para facilitar el acceso, sobre todo, en el superpoblado escenario del conurbano bonaerense. En 2001 se registraban 1.412.999 estudiantes universitarios, en 2013 ascendió a 1.912.406, un incremento del 35%, el 78% en el sector público y el 22% en el privado. Durante ese período el presupuesto se duplicó.

La visión de la universidad como derecho se funda en la ampliación de derechos que supone la obligatoriedad de la enseñanza secundaria garantizada por la Ley Nacional de Educación. La obligación es para el Estado, que debe poner a disponibilidad las vacantes para que los jóvenes completen el nivel medio. La concreción de ese objetivo estratégico impacta obviamente en el nivel superior.

La educación como una de las funciones prioritarias que debe garantizar el Estado está delineada por la ideología de quienes ejercen el gobierno en cada período democrático. A fines de 2015, antes del ballottage que lo consagró Presidente de la Nación, Mauricio Macri se inquietó: “¿Qué es esto de universidades por todos lados?! Obviamente, muchos más cargos para nombrar. Acá hay que hacer más jardines de infantes. Acá falta que todos los chicos tengan la oportunidad de ir al jardín de infantes. ¡Basta de esta locura!”.

La afirmación pivotea sobre un argumento que analiza Puiggrós más allá del electoralismo de Cambiemos: “La resistencia de los sectores medios a las nuevas universidades tiene que ver con un endiosamiento de las grandes universidades: Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Tucumán”. La ex diputada del Frente para la Victoria recuerda que al asumir Cristina Kirchner la primera presidencia, en su discurso ante la Asamblea Legislativa, fijó la necesidad de una nueva Ley de Educación Superior. Como titular de la Comisión de Educación de la Cámara Baja, Puiggrós promovió largas rondas de consulta, se elaboró un proyecto de ley pero no se logró el consenso ni existió la decisión política para sancionar una norma que reemplazara a la promulgada durante el menemismo.

La intención de establecer un nuevo marco legal frenó durante dos años la presión, sobre todo de intendentes del conurbano que pugnaban por sus universidades. Avanzados los tiempos electorales, los proyectos lograron acuerdos políticos y se dio origen a nuevas casas de altos estudios. La demanda de jóvenes que quieren seguir estudiando y no pueden trasladarse a diario a la Universidad de Buenos Aires

o La Plata, sumada a la demanda local de técnicos y especialistas, empezó a modelar parte de esas nuevas ofertas académicas a las que accede, en muchos casos, la primera generación de universitarios de la familia.

El camino requiere de varias instancias de legitimación de parte del Estado: una ley, un decreto presidencial de designación de un rector organizador, la autorización del Estatuto Universitario por parte del Ministerio de Educación, la aprobación de una oferta académica, institucional y presupuestaria en consulta con la CONEAU. En 2012, la cartera educativa creó por Resolución N° 1.368 “El Programa de Expansión de la Educación Superior” con el objetivo de poner cierta racionalidad en la expansión. Los requisitos cobran vida en quienes llevan adelante los proyectos y, en general, las experiencias son positivas.

Tironeadas por limitaciones presupuestarias que condicionan las calidades académicas, las nuevas universidades del conurbano son una experiencia en proceso que avanza y pone en cuestión pensamientos anacrónicos. El sistema universitario en conjunto está sometido a la necesidad de una redefinición conceptual que va por detrás de los hechos. “Hay una necesidad de transformar la universidad en una institución diferente. Va a haber sistemas de educación superior. La universidad como el templo del saber es el pasado”, advierte Puiggrós.

El cascabel al gato

La educación pública en Argentina está plantada sobre sólidos cimientos históricos, resistentes a pesar de los embates. En el caso de la universidad, la gratuidad la transforma casi en una experiencia única en el mundo. En forma espasmódica asoma ese de-

bate que ha sido reiteradamente abortado por rechazos masivos. Ahora, ni en plena vigencia de un gobierno neoliberal, el tema despierta.

Hay, sin embargo, otro síntoma estructural que merece ser analizado aunque excede el objetivo de este artículo: el rol de las universidades privadas en la formación de las elites dirigentes. En los albores de los 90, casas de estudios como San Andrés y Di Tella, entre otras, pusieron en marcha proyectos estratégicos en ese sentido. Empezaron a compartir primero y luego a captar para sí a prestigiosos docentes de la universidad pública. Se inició un camino de desplazamiento tapizado sobre la disponibilidad de recursos y el entramado de una red de relaciones nacionales e internacionales que catapultan a sus egresados a posiciones expectantes.

Las corporaciones transnacionales definieron a la educación como un bien transable y desde ahí operan ante un sistema público que no termina de reaccionar. O, en muchos casos, también es penetrado por el poder de los grandes negocios que financian investigaciones o aceitan con prebendas la introducción de contenidos.

El mercado de la educación resulta irresistible para las corporaciones. En Argentina, el expandido sistema de educación superior con su variedad de ofertas es más que tentador. En las instituciones estatales la investigación sigue siendo el factor diferencial en el desarrollo de conocimiento. Sin embargo, en el terreno del derecho, la economía y las relaciones internacionales, las cargas se reparten y delinean un futuro incierto. ■

*Periodista.

© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

LA FORMACIÓN DE LOS FUNCIONARIOS MACRISTAS

Estudiar en la privada, dirigir lo público

por Fernando Cibeira*

El gobierno de Mauricio Macri probablemente sea, en cuanto a su composición, el más homogéneo en el último siglo en Argentina. La homogeneidad tiene que ver con la procedencia y la extracción social de sus integrantes. Una de esas coincidencias, notoria, es la educación que se procuraron. Macri es el primer Presidente de la Nación egresado de una universidad privada –en esto coincidía con sus principales rivales de 2015, Daniel Scioli y Sergio Massa–, dato del CV que comparte con la gran mayoría de los miembros del gabinete y de la conducción de su partido, el PRO. En la misma dirección, muchos de ellos han cursado carreras, maestrías o doctorados en el exterior, preferentemente en Estados Unidos. Macri se recibió de ingeniero en la Universidad Católica Argentina (UCA) y realizó posgrados en la Universidad de Columbia y en la de Pennsylvania. Si tomamos los casos de su primer y segundo ministro de Finanzas, Alfonso Prat-Gay y Luis Caputo, veremos que ellos, como Macri, hicieron el secundario en el selecto Colegio Cardenal Newman y luego fueron profesores de Economía en la UCA, bajo el ala del actual titular del Banco Nación, Javier González Fraga. Podría decirse que la UCA tiene razones para adjudicarse la línea económica del gobierno de Cambiemos. Pero no es la única universidad privada que talla fuerte en el oficialismo. De la Universidad Di Tella es egresado en Ciencias Políticas el jefe de Gabinete Marcos Peña, mientras que su pariente y secretario de Comercio, Miguel Braun, se recibió de economista en la Universidad de San Andrés, lo mismo que el ministro de Trabajo, Jorge Triaca, otro de los varios ex Cardenal Newman del oficialismo. Braun y Triaca estuvieron

entre quienes en distintos momentos condujeron la Fundación Pensar, un *think tank* macrista que –como el Grupo Sophia de Horacio Rodríguez Larreta– se procuraban sus nuevos integrantes entre los egresados aventajados de universidades privadas. La gobernadora bonaerense María Eugenia Vidal, otra ex UCA, es uno de los cuadros surgidos del Sophia. El link del macrismo con las universidades privadas tiene que ver con una afinidad ideológica con estos establecimientos en los que no se permiten centros de estudiantes y campea una doctrina que ensalza el liberalismo económico, los negocios privados y el conservadurismo político. En cambio es llamativo que, pese a la supuesta estricta enseñanza religiosa que recibieron muchos de ellos, no se conozca imagen de un funcionario macrista yendo un domingo a misa. Macri transita su tercer matrimonio, y así como es difundida su complicada relación con el papa Francisco, se sabe de su inclinación por las prácticas espirituales *new age*.

Valga como paradigma de la formación de los funcionarios macristas el ejemplo del titular del área durante la gestión del PRO en la Ciudad y en la Nación, Esteban Bullrich, el primer caso de un ministro de Educación sin ningún antecedente en el rubro. Bullrich es egresado en Sistemas en la Universidad CAECE, un instituto vinculado a la Cámara Argentina de Comercio, cuyo consejo directivo no está presidido por académicos sino por los empresarios Eduardo Eurnekian y Alberto Grimoldi. ■

*Periodista. Autor del libro *Macristocracia, la historia de las familias que gobiernan la Argentina*, Planeta, Buenos Aires, 2017.

© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

Dossier

¿Un modelo para todos o para pocos?



Pabellón II de Ciudad Universitaria, Universidad de Buenos Aires, 1992 (Biblioteca Digital/Programa de Historia de la FCEN, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA)

Las políticas universitarias reflejaron históricamente los avatares y las contradicciones de la sociedad. Modernización con exclusión, democratización con intervención, crecimiento sin planificación, inclusión sin graduación fueron algunos de los procesos que vivió una institución que antecede a la Nación.

El sistema universitario y la política argentina

Vidas paralelas

por Mónica Marquina*

Si de instituciones milenarias hablamos, la universidad es uno de los dos ámbitos –junto con la Iglesia– que ha perdurado en el tiempo, y que ha sido reflejo de los avatares y contradicciones de las sociedades medieval y moderna. En América Latina, nace en el período colonial como una simbiosis de Estado e Iglesia, ambas instituciones públicas y a la vez católicas. Ya con la Independencia, dentro de un proceso creciente de secularización, las universidades pasaron a constituir un elemento clave para la modernización de la sociedad. Así, la universidad argentina de fines de siglo XIX, a la luz de la Ley Avellaneda sancionada en 1884, formaba jóvenes para las actividades de la nueva república, especialmente proveyendo abogados. Pese a algunos intentos, en aquel momento no fue prioritario el desarrollo de la ciencia –como sucedía en Alemania con el modelo humboldtiano de universidad–, y la educación superior avanzó con cierto elitismo que sería interpelado por las clases medias de la burguesía con ansias de cambio.

Proyecto liberal y secularización

La Reforma de 1918 fue el reflejo del ascenso de las clases medias no sólo a la educación sino a la vida política de la sociedad argentina y, por su proyección, de la latinoamericana. El movimiento estudiantil que la llevó adelante, a la vez que cuestionaba el retraso científico y el arcaico sistema de enseñanza, tuvo entre sus postulados la denuncia del carácter vita-

licio de los cargos docentes y cuestionamientos a los mecanismos de designación de profesores. La transformación institucional posibilitó la apertura de la universidad a la sociedad a través de las actividades de extensión, así como la participación de profesores y estudiantes en la elección de las autoridades.

La Reforma produjo la renovación de los planes de estudio al asegurarse el fin del predominio de las academias integradas por miembros vitalicios. Los nuevos estatutos, tal como señala Buchbinder (1), garantizaron un lento proceso de renovación del cuerpo de profesores, tanto en términos generacionales como sociales, al posibilitarse el acceso de sectores de clase media y no exclusivamente de individuos de la elite. Esta renovación fue acelerada por el aumento de la matrícula, que exigió más docentes al frente de cursos, con la consecuente participación de profesores titulares y suplentes en la elección de las autoridades, así como los representantes estudiantiles que, de manera creciente, fueron teniendo voz en las demandas de cambio. No obstante, habría que esperar algunas décadas para que la universidad llegara a los sectores populares, que recién habían accedido al derecho a la educación elemental.

De la elite a las masas

En el marco de un proyecto político de inclusión de nuevos sectores sociales, el peronismo produjo una ruptura en la tradición universitaria reformista. Los nuevos derechos educativos de los trabajadores se plasmaron en una rama de formación para el trabajo

orientada a los sectores populares, desde la escuela de oficios, pasando por la secundaria técnica, hasta una nueva universidad, la Obrera. Se trató de un proyecto nacional y popular que se ejecutó desde el Estado, de manera paralela al tradicional sistema educativo.

Este proyecto de cambio universitario introducido desde afuera, ante una universidad de elite que se mostraba poco permeable a los cambios, fue acompañado de normas que limitaron la autonomía universitaria y modificaron la composición del gobierno de las instituciones existentes. El resurgimiento de cierto oscurantismo ideológico producto del nacionalismo católico asociado al proyecto de gobierno condimentó la resistencia de un polo de pensamiento y formación que contrastaba con los idearios predominantes de la época. El nuevo ordenamiento, plasmado en la Ley N° 13.031, introdujo la gratuidad de los estudios y el ingreso abierto y, a la vez, reglamentó la actividad universitaria con detalle, dando un escaso margen a los estatutos para el establecimiento de pautas propias, entre ellas las de selección y participación docente.

Con el derrocamiento del gobierno peronista en 1955 por parte de un gobierno *de facto*, se intervinieron las universidades y, en este marco, el Decreto-Ley N° 6.403 reinstauró algunos de los principios reformistas de 1918. Sin duda, estos aires de apertura de la universidad contrastaban con el contexto político de democracia limitada por la proscripción del peronismo luego de las elecciones que

se realizarían avanzada la década del cincuenta. No obstante, la universidad de entonces supo aprovechar ese turbulento clima. El período que va de 1955 a 1966 estuvo marcado por grupos de académicos renovadores, de intelectuales con compromiso político o bien identificados con el proyecto desarrollista nacional. Las transformaciones de las estructuras curriculares y la puesta en marcha de los concursos produjeron una renovación generacional del profesorado. La expansión de cargos con dedicación exclusiva generó la aparición de la figura del docente investigador. A la vez, esta época marca un avance privatista inédito, con la autorización del funcionamiento de la universidad privada como resultado del profundo debate de “laica o libre”.

El golpe de 1966, con su “Noche de los Bastones Largos”, tuvo como proyecto el desmantelamiento de los equipos de investigación más calificados y el redimensionamiento de las universidades tradicionales, atendiendo no sólo a un explicitado proyecto de desarrollo y planificación, sino también de control. A través del denominado “Plan Taquini”, se crearon nuevos polos de desarrollo regional, con nuevas universidades que ocuparon un lugar estratégico. El sistema universitario creció y comenzó a diferenciarse de manera progresiva acompañando, a la vez, por el desarrollo de un sector privado comandado por la Iglesia y por empresarios, con la persistencia de la función profesionalizante de formación.

Los convulsionados años setenta

Entre 1973 y 1976 resurgió, aunque brevemente, un proyecto universitario nacional y popular que, a través de la Ley Taiana N° 20.654, reinstauró la autonomía, amplió el gobierno institucional a nuevos grupos sociales y abrió el acceso de todos los ciudadanos, levantando cualquier traba para el ingreso.

Las autoridades que asumieron en las universidades en aquellos tumultuosos tiempos, y que eran afines a las organizaciones más combativas del peronismo, decretaron, entre otras medidas, la expulsión de docentes y funcionarios identificados con el régimen militar iniciado en 1966 y, además, la de todos aquellos que trabajaban como empleados en empresas multinacionales. Se trató de implementar un proceso de cambio de las estructuras curriculares y administrativas, así como las estructuras docentes, limitando las diferencias de jerarquía entre sus integrantes. Esa experiencia fue jaqueada por los conflictos en los que se sumieron el gobierno de Perón y el de su viuda, quien asumió la Presidencia tras su muerte, en julio de 1974. La situación se agravó cuando la derecha peronista asumió el Ministerio de Educación e intervino las universidades. Varias casas de estudios fueron cerradas durante meses y clausurados y destruidos los locales de los centros estudiantiles. Los nuevos interventores nombraron “celadores” que eran, por lo general, integrantes de las fuerzas de seguridad cuya función consistía en controlar la actividad política que se desarrollaba en los claustros. Los casos de represión a las organizaciones estudiantiles, así como los asesinatos de militantes y dirigentes universitarios se reiteraron a partir de los últimos meses de 1974. Destacados intelectuales que desarrollaban tareas académicas fueron asesinados, como Rodolfo Ortega Peña o Silvio Frondizi, en julio y septiembre de 1974, respectivamente.

La represión

La dictadura de 1976-1983 profundizó la represión. La Ley N° 21.276 estableció que el gobierno y la gestión de las universidades estarían a cargo de funcionarios gubernamentales. Los nuevos rectores y decanos, por lo general oficiales de las Fuerzas Armadas, cesantearon a autoridades universitarias y docentes. Los estudiantes fueron blanco principal de la represión: el informe de la Conadep muestra que constituían el 21% de los desaparecidos.

La dictadura cercenó principios fundamentales de la vida académica. Suprimió la libertad de cátedra, designó en forma discrecional y arbitraria a los nuevos docentes que llegaron a los cargos, en su gran mayoría, por sus vínculos y afinidades políticas e ideológicas con los integrantes del régimen. Los proyectos de transformación del sistema incluyeron la supresión de carreras e incluso al cierre de una universidad: la de Luján, en 1979. Se establecieron fuertes restricciones al ingreso a través de un sistema de

cupos, exámenes de ingreso y arancelamiento de los estudios de grado, medidas que provocaron una reducción de la cantidad de estudiantes.

La política implementada por la dictadura hacia la universidad incidió negativamente también en su rol en la vida científica y cultural. En aquellos años hubo un progresivo retiro de la universidad de los procesos de creación de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales, ya sea por la represión y la expulsión de científicos y docentes altamente calificados como por la reducción del financiamiento.

Como en otros ámbitos de la vida cultural y política argentina, las resistencias al nuevo estado de situación en las universidades fueron débiles y aisladas en un principio, pero comenzaron a cobrar vigor en los primeros meses de 1980, cuando la Federación Universitaria Argentina salió a la luz pública en los principales diarios de circulación nacional rechazando la aplicación del arancel. A partir de allí, los estudiantes llevaron a cabo encuentros con el propósito de reorganizar los centros de estudiantes.

La apertura democrática y los noventa

Luego de siete años de dictadura, uno de los ámbitos sociales que concitó mayores expectativas de apertura fue la universidad. Los primeros años del gobierno de Raúl Alfonsín se caracterizaron por un gran optimismo respecto de la democracia como sistema de gobierno capaz de resolver los problemas de la sociedad. Abolidos los aranceles universitarios y las restricciones al ingreso, la tarea de democratización interna de estas instituciones implicó el restablecimiento de los gobiernos universitarios colegiados, mayoritariamente con representación de profesores, graduados y estudiantes.

El nuevo marco legal de normalización establecido en la Ley N° 23.068 contemplaba la posibilidad de impugnación de los concursos sustentados entre 1976 y 1983. Asimismo, una ley específica (La N° 21.115) estableció la anulación de todas las confirmaciones de profesores universitarios así como un régimen de reincorporación de docentes que habían sido obligados a renunciar por cuestiones ideológicas. Muchos cesanteados y exiliados fueron reincorporados y se utilizó el mecanismo del concurso como la instancia por excelencia para el acceso a los cargos docentes. Sin embargo, a diferencia de períodos anteriores, se debió recurrir a las designaciones de docentes con bajas dedicaciones –sólo para realizar docencia– para atender al aumento creciente de la matrícula originado por la apertura de la universidad a todo aquel que quisiera ingresar y contara con el diploma de escuela secundaria.

El desafío fue actualizar la universidad, vincularla en sus funciones de docencia e investigación, pero además reforzando su rol social. Pese a los diagnósticos de la época que desaconsejaban atender a la presión por ingreso abierto en un contexto de crisis económica, se dio prioridad a dichas demandas, en el marco de un optimismo en torno al crecimiento económico del país que chocaría rápidamente con la realidad de la hiperinflación.

Con el traspaso adelantado del poder y con un nuevo marco ideológico de cuño neoliberal, el gobierno de Carlos Menem que asumió en julio de 1989 llevó adelante una profunda reforma de la educación superior sobre la base de la eficiencia, la eficacia y la evaluación. Un nuevo marco legal instaurado por la Ley de Educación Superior N° 24.521 (actualmente vigente) prescribió de manera generalizada la composición de los gobiernos universitarios, los cuales debían tener como mínimo un 50% de docentes entre sus miembros. La instauración de un sistema nacional de evaluación y acreditación, la creación de nuevas universidades con nuevas ofertas y nuevos formatos centralizados, alternativos al de las grandes universidades, los cambios en los modos de financiamiento, la desregulación de los salarios docentes y la posibilidad del arancelamiento fueron la expresión en la universidad de una época signada por la privatización, la descentralización de servicios públicos a las provincias y la desregulación del trabajo.

El sistema universitario se reconfiguró en la década de los 90. Se expandió, con nuevas lógicas, y se robusteció con la aparición de nuevos organismos intermedios –Consejo de Universidades (CU), Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES), Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)– que fue-

ron quitando gradualmente el poder autónomo que históricamente detentaron las casas de estudio en tiempos democráticos.

El siglo XXI

Luego de la crisis económica, política y social de 2001, la nueva etapa iniciada por Néstor Kirchner en 2003 y continuada a partir de 2007 por Cristina Fernández, se propuso dar vuelta la página de las reformas neoliberales recurriendo a una política de gobierno centrada en la idea de crecimiento con inclusión social. La sanción en 2006 de una nueva Ley de Educación Nacional, basada en una concepción de educación como bien público y como derecho social, no tuvo un correlato en el nivel superior.

La política universitaria que se fue conformando durante los doce años de kirchnerismo se caracterizó por el lugar especial de las denominadas políticas inclusivas, a través de la creación de nuevas universidades alineadas con los principios del proyecto gubernamental, y la expansión del financiamiento a los estudiantes pertenecientes a los sectores sociales más desfavorecidos, mediante programas de becas y prestaciones estudiantiles. La modalidad de financiamiento de proyectos a través de ventanillas múltiples orientó a las universidades hacia una agenda que privilegió el acercamiento a su territorio y la articulación con el nivel secundario. Estas iniciativas constituyeron incentivos que movilizaron a las instituciones, aunque no en el marco del fortalecimiento de un proyecto institucional propio. La distribución de los recursos públicos, así como las lógicas de expansión del sistema, no siguieron necesariamente criterios de planificación sino que se orientaron a satisfacer las demandas políticas. Una vez más, el mapa universitario se reconfigura a la luz de los procesos políticos, con todas sus contradicciones. Entre ellas, el mayor desafío ha sido la incorporación de una matrícula que proviene de zonas económicamente deprimidas donde la calidad de la escuela secundaria está fuertemente deteriorada. Este hecho, junto a una situación social y económica precaria, pone en cuestión el tránsito exitoso de esos jóvenes, aun en las instituciones que nacen con una vocación particular de atención de situaciones de vulnerabilidad social.

El cambio político a partir de diciembre de 2015 coloca nuevamente a la universidad como ámbito de tensiones y luchas. Es el espacio que hoy alberga a las voces críticas, que ven amenazados y cercenados derechos y conquistas en un escenario de ordenamiento y ajuste económico. La disputa se plantea en términos de recuperar el pasado o de avanzar hacia un nuevo modelo de sociedad en el que la universidad debe ocupar un lugar central. Para ello, la tensión se da entre quienes advierten una universidad que se achica o restringe, y quienes promueven un sistema universitario organizado, integrado y planificado hacia ese desarrollo. Hay una agenda universitaria en tensión, que es, ni más ni menos, el reflejo de la pugna por una agenda social aún en discusión.

Contradicciones

Un breve recorrido por la historia de las universidades argentinas muestra de manera clara el lugar relevante, en términos políticos y sociales, que estas instituciones han ocupado. La universidad fue la caja de resonancia de los diferentes momentos políticos de nuestra historia, ya sea de apertura y crecimiento, ya sea de retrocesos y limitaciones. A la vez, la universidad albergó en todo momento tensiones, en sintonía con las contradicciones propias de los procesos políticos y sociales de cambio. Modernización con elitismo, democratización con intervención, crecimiento sin planificación, inclusión sin graduación, planificación con ajuste son las contradicciones que nos deben animar a reflexionar de manera profunda, a partir de esta historia que nos es común, tratando de superar las antinomias que se producen cuando sólo vemos uno de los componentes de estas tensiones. En esa tarea, nunca debería estar en cuestión la importante función social y política de la universidad para el desarrollo de nuestra sociedad. La clave está en recuperar el espacio universitario no como un campo de conquista, sino como el ámbito del genuino pensamiento crítico y del debate democrático de ideas y propuestas diversas y plurales. ■

L. Pablo Buchbinder, *Historia de las Universidades Argentinas*, Sudamericana, Buenos Aires, 2005.

*Doctora en Educación, magíster en Administración de la Educación Superior y licenciada en Ciencias de la Educación. Docente investigadora UNGS-CONICET. Directora ejecutiva del Programa de Calidad Universitaria de la SPU.
© Le Monde diplomatique y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

Dossier

¿Un modelo para todos o para pocos?



Facultad de Cs. Exactas y Naturales, 1957 (Biblioteca Digital/Prog de Historia de la FCEN, Fac. de Cs. Exactas y Naturales, UBA)

¿Cómo un reducto de las elites pasó a ser un espacio masivo? De los comienzos ligados al cristianismo hasta el laicismo actual. Los modelos alemán y francés exportados al mundo. Los casos anglosajones y el fantasma de la mercantilización.

Los estudios superiores desde sus orígenes

Una institución de nueve siglos

por Pablo Buchbinder*

Las universidades, comprendidas como organizaciones relativamente autónomas que reúnen a comunidades dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje de un conjunto de disciplinas en el nivel superior, surgieron en Europa entre finales del siglo XII y principios del XIII. Las primeras fueron creadas en las ciudades de Bolonia, París y Oxford. No debemos identificarlas con estructuras edilicias, equipos sofisticados u organizaciones complejas. En sus orígenes estaban conformadas por grupos de individuos dotados de fueros que definían a la vez derechos y privilegios. Las universidades surgían justamente cuando una autoridad civil o eclesiástica concedía los fueros ya fuese a un conjunto de estudiantes o a uno de maestros.

El modelo medieval

Comprender adecuadamente el origen de las universidades requiere, entonces, remontarse al siglo XI. Por entonces, junto al resurgimiento del comercio y las ciudades luego de un largo interregno provocado por las llamadas Invasiones Bárbaras, apareció un nuevo interés por el estudio de diversos autores de la Antigüedad. Las obras de Boecio, Porfirio, Prisciano, Ptolomeo, Cicerón y, principalmente, Aristóteles comenzaron a ser estudiadas en centros urbanos y sobre todo en escuelas situadas en monasterios y en catedrales. A estos autores se sumaron los textos sagrados, la Biblia y las *Sentencias* de Pedro Lombardo. Algunos maes-

tros resolvieron instalarse en forma independiente para dictar sus clases a alumnos provenientes de distintos lugares de Europa. Las comunidades de maestros y estudiantes crecieron sobre todo en Bolonia y París. La concesión de los fueros permitió a las asociaciones de maestros decidir quiénes podían enseñar, qué títulos podían otorgar y bajo qué condiciones estos podían ser concedidos sin tener que obtener la autorización de las autoridades eclesiásticas de cada localidad. En casos como el de Bolonia, el otorgamiento de los fueros a los estudiantes les posibilitaba defenderse de los abusos de la población local, regular cuestiones como los alquileres, resolver sus disputas internas y elegir a sus autoridades.

Los contenidos de la enseñanza y sus modalidades fueron consistentes con las formas que asumía, por entonces, el conocimiento. La lengua que dominaba era el latín y los contenidos estaban basados en la cultura clásica y en los textos sagrados. Los hombres del Medioevo creían que el conocimiento era limitado, que estaba ya contenido en una serie de textos y que la enseñanza debía centrarse en la correcta difusión y apropiación del contenido de esos textos que conformaban fuentes de autoridad. Las clases, por otra parte, asumían dos posibilidades. Por un lado la *lectio*, la exposición del maestro sobre algún tópico en particular, y luego la *disputatio*, la discusión que llevaban a cabo los estudiantes a partir de la proposición brindada por un maestro. El objetivo de la *disputatio* consistía en desentrañar el conteni-

do correcto de una proposición a partir del debate.

Las universidades surgieron en un período en el que la diferenciación entre cultura religiosa y laica era aún incipiente. Fueron los principios religiosos del cristianismo los que impregnaron la actividad intelectual de las casas de estudio. Las disciplinas que se enseñaban estaban definidas de antemano por los valores que signaban a este mundo cristiano y medieval. Estaban dispuestas en un orden jerárquico y sólo algunas eran dignas de ser practicadas en el mundo de las universidades. En la cumbre estaba la Teología, luego en un plano menor, la Medicina y el Derecho. Para incorporar adecuadamente los conocimientos de estas tres disciplinas era necesario un período previo de formación. En esta etapa “preparatoria”, los estudiantes asimilaban los principios de las llamadas artes liberales o de la Filosofía. Aquí podrían reconocerse matices. En algunas universidades con orientaciones más seculares y consagradas sobre todo al estudio del Derecho primaba la formación en las artes liberales. En las dedicadas a los estudios teológicos, en cambio, el dominio correspondía a la Filosofía. Las artes reconocían a su vez dos órdenes disciplinarios distintos: el de los números o *Quadrivium*, que incluía a la aritmética, la geometría, la astronomía y la música, y el de las palabras o *Trivium*, comprendido por la gramática, la retórica y la dialéctica. Esta organización se reflejó luego en la distribución de las facultades: Artes o Filosofía, por las que pasaban todos los estudiantes en su etapa preparatoria, y luego Derecho, Medicina o Teología.

Este modelo de universidad surgió sobre todo en los territorios que conformarían más tarde los Estados de Francia, Italia e Inglaterra se extendió progresivamente al resto de Europa. La enseñanza universitaria se originó en un mundo que se reproducía a partir de un muy bajo nivel de innovación tecnológica y en el que no existía la noción de la aplicación de los conocimientos al mundo de la producción y el trabajo. Estudiar era parte de una actividad esencialmente contemplativa que permitía el perfeccionamiento personal y el acercamiento a Dios. Pero también debemos señalar que las habilidades adquiridas en las universidades permitieron el desarrollo de carreras en el mundo de la burocracia eclesiástica y, sobre todo a partir del siglo XVI, en la administración de los Estados absolutistas que comenzaron a consolidarse en toda Europa.

Germanos y galos

El modelo universitario medieval perduró durante siglos. En Hispanoamérica era posible encontrarlo, con innovaciones menores, incluso a finales del siglo XIX. El predominio de la concepción religiosa del saber y el cerrado control de las instituciones clericales provocaron que las universidades permanecieran al margen de las transformaciones que experimentó la ciencia desde finales del siglo XV. Los descubrimientos de la Física moderna, la Química, la Biología o la Astronomía tuvieron enormes dificultades para introducirse en la enseñanza universitaria en la medida en que cuestionaban aspectos sustantivos del dogma católico y en muchos casos también de los principios del protestantismo.

Las universidades eran instituciones profundamente conservadoras. Esta circunstancia provocó que el desarrollo de la ciencia moderna –y en muchos casos también la formación en profesiones que requerían cierto grado de instrucción científica– tuviera lugar en ámbitos extrauniversitarios. Por iniciativa, a menudo de los gobiernos, la práctica de la ciencia se concentró en academias, observatorios, salones aristocráticos, mientras que la formación en determinadas profesiones se canalizó a través de las llamadas grandes escuelas, como sucedió en el caso francés con las de Veterinaria o de Minas. Hacia finales del siglo XVIII la crisis de las universidades era notoria y el modelo medieval ingresó en un proceso lento pero inexorable de disolución. Como resultado, no surgió una única variante de universidad, sino dos.

Por un lado apareció el modelo alemán, que culminó con la creación de la Universidad de Berlín que Guillermo de Humboldt organizó a principios del siglo XIX y, por otro, el llamado modelo fran-

cés o napoleónico. El alemán privilegió la construcción de instituciones orientadas fundamentalmente a la práctica de la ciencia. Los seminarios dedicados al tratamiento de temas monográficos, los laboratorios y los principios de libertad para aprender y enseñar constituyeron los pilares del sistema. En Francia, las universidades, tal como se las concebía desde la Edad Media, fueron suprimidas por los gobiernos de la Revolución en 1793. Tiempo después se reconstituyeron bajo un estricto control estatal. El objetivo de las nuevas casas de estudios consistía en formar profesionales, sobre todo en las ramas del Derecho y la Medicina, sobre principios ideológicos y políticos consistentes con el nuevo orden revolucionario. Quizás a estos dos modelos debiéramos agregar un tercero, el británico. Allí la universidad era comprendida básicamente como una instancia de educación y socialización de las élites aristocráticas. Ese concepto primó en las dos grandes y tradicionales casas de estudios inglesas: Oxford y Cambridge.

Pero los modelos universitarios no permanecieron inalterables desde entonces. Tanto el francés como el alemán experimentaron transformaciones. Luego de la victoria alemana en la Guerra Franco-Prusiana, muchas de las prácticas e instituciones de las universidades alemanas fueron observadas con particular interés en todo el mundo, incluso en Francia. El predominio alemán en Europa, muy claro a finales del siglo XIX, fue interpretado como producto, en gran medida, del vigor de sus instituciones, de su ejército, de su burocracia, de su sistema científico y también de sus universidades. Los laboratorios e instituciones de investigación y los seminarios científicos comenzaron a ser adoptados en sistemas universitarios en los que había predominado hasta entonces la formación profesional o la instrucción de las élites. Al mismo tiempo, las orientaciones prácticas y utilitaristas comenzaron a difundirse lentamente en el mundo académico alemán.

El caso estadounidense

A partir de los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX, los sistemas universitarios se volvieron más heterogéneos. En algunos países estos procesos fueron más tempranos y evidentes. El caso paradigmático en este sentido es, probablemente, el de Estados Unidos. Las primeras instituciones universitarias surgieron en tiempos coloniales y en la Costa Este antes de la independencia. En sus orígenes, tenían como propósito formar a los sectores dirigentes, tanto para el ámbito civil como religioso. Los primeros *colleges* centraron sus esfuerzos en la preparación de aquellos individuos destinados a cumplir responsabilidades de liderazgo. El propósito era educarlos en la devoción a Dios, en las letras y también en las buenas costumbres. Durante el siglo XIX, cuando la sociedad norteamericana fue desplazándose progresivamente hacia el Oeste, surgió un conjunto de instituciones de enseñanza superior dedicadas a

proporcionar sobre todo formación técnica y profesional. Así aparecieron las llamadas universidades con dotación de tierras estatales (*Land-Grant Colleges*) que formaban, sobre todo, profesionales en disciplinas técnicas vinculadas al mundo rural o a las diferentes ramas de las ingenierías. Las universidades inspiradas en el modelo alemán, consagrado predominantemente a la ciencia pura, también ocuparon un espacio significativo del mundo universitario norteamericano. Fue el caso, entre otros, de la Universidad de Chicago o de la Universidad Johns Hopkins. En Estados Unidos algunas de las universidades surgieron por iniciativa estatal, pero la mayoría gracias a las acciones de distintos sectores de la sociedad civil. Organizaciones religiosas, comunidades profesionales y hombres de fortuna cedieron recursos y fundaron universidades. El contraste con el mundo hispanoamericano es evidente. Mientras en este último las universidades surgieron “desde arriba” a partir de la iniciativa y un fuerte control estatal, en Estados Unidos fueron, predominantemente, el resultado del impulso de la sociedad civil.

Apertura masiva

Los procesos de diferenciación interna y heterogeneización de los sistemas universitarios se han desarrollado durante todo el siglo XX y continúan hasta hoy. Bajo el término universidad conviven instituciones profesionalistas, científicas, privadas o públicas, de élites o de masas. También ha aumentado el número de títulos y las modalidades de enseñanza, mientras algunas se concentran en los estudios de grado otras han desarrollado fundamentalmente los de posgrado.

Si bien la existencia de casas de altos estudios concentradas en la formación e instrucción de élites sigue constituyendo un elemento central del paisaje de la enseñanza universitaria, es indudable que la gran transformación experimentada por el sistema en los últimos sesenta años ha sido su masificación. Las universidades se desarrollaron durante siglos como instituciones destinadas a un sector muy reducido de la población. Hasta finales del siglo XVIII, en la mayor parte de los Estados europeos los analfabetos oscilaban entre un 70 y un 80% de la población aunque existían matices entre los diferentes países. Durante el siglo XIX los esfuerzos de los Estados se concentraron en la instrucción básica y en la difusión de la alfabetización y de los conocimientos elementales de matemática. La educación secundaria era considerada como una etapa más de la enseñanza superior y estaba también vedada para la mayor parte de la población. La necesidad de ingresar al mercado de trabajo a edad temprana impedía el acceso a los estudios universitarios. Por entonces, tampoco los conocimientos que requería la mayor parte de la población para desenvolverse en los mercados de trabajo revestían gran complejidad. Pero en relación a estas cuestiones habría que señalar algunos matices. El más importante de ellos es que,

aunque reservadas para una elite, no necesariamente todos los estudiantes universitarios pertenecían a los sectores más adinerados de la población. La educación superior constituyó tradicionalmente un espacio para asegurar el ascenso social de aquellos miembros de familias “distinguidas” pero que no contaban con fortuna.

Esta situación se modificó a partir de la segunda posguerra. El mundo vivió entre finales de la década de 1940 y la de 1970 una etapa inédita de prosperidad. Estas transformaciones permitieron a vastos sectores de la población contar con los recursos para evitar que sus hijos ingresaran al mercado de trabajo tempranamente y pudieran así asistir primero a la escuela secundaria y luego a la universidad. Al mismo tiempo, los mercados de trabajo experimentaron cambios sustantivos y las nuevas profesiones y el desarrollo sobre todo del sector terciario exigieron nuevos y más complejos y sofisticados conocimientos. Otro factor que propició de manera fundamental el cambio en las universidades residió en la transformación de la con-

dición de la mujer. El crecimiento de la matrícula universitaria de la segunda posguerra fue en gran medida el resultado de la incorporación de las mujeres. Hasta principios del siglo XX, el mundo universitario había sido exclusiva, o predominantemente, masculino.

Las universidades se adaptaron, una vez más, con enormes dificultades a estos cambios.

Las nuevas culturas juveniles desarrolladas en los años sesenta y setenta chocaron contra instituciones conservadoras que se adaptaban de manera muy dificultosa a los cambios sociales. La masificación de la enseñanza universitaria fue un proceso surcado por enormes tensiones que explotaron, sobre todo, en los conflictos estudiantiles de los años sesenta. Las revueltas de 1968 expresaron el descontento y disconformidad de los jóvenes con el rumbo que tomaban las ya seculares instituciones universitarias. Más allá de esto, la masificación ha constituido una dimensión central de las transformaciones contemporáneas del mundo universitario. De ser un privilegio ha pasado a ser asumido por vastos sectores de la sociedad como un bien público y esgrimido como un derecho aun cuando las fuerzas que cuestionan esta evolución e impulsan la mercantilización de la educación superior en su conjunto siguen siendo muy poderosas. ■

*Investigador del CONICET, profesor titular y director del Programa de Historia y Memoria de la UBA.
© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

COLECCIÓN UNIVERSIDAD

iPara pensar la pedagogía y la didáctica en las universidades!

Escritos por especialistas de la formación de formadores.



N
noveduc

Av. Corrientes 4345, CABA - contacto@noveduc.com · www.noveduc.com



M.A.f.I.A.

Los alumnos universitarios exigen más presupuesto, mejores salarios docentes y gratuidad en el ingreso, el transporte, la bibliografía y los comedores estudiantiles. Las diferencias entre el kirchnerismo, la izquierda popular y el trotskismo. El lugar de la Franja Morada.

Los estudiantes y su agenda de reivindicaciones

Las causas de la rebeldía

por Diego Herrera*

El triunfo de Cambiemos en las últimas elecciones presidenciales generó cambios significativos al interior del movimiento estudiantil. La llamada izquierda popular y el kirchnerismo comenzaron a tejer acuerdos y a compartir espacios de poder en centros de estudiantes y federaciones, identificando un enemigo común en las políticas del macrismo. Por otra parte, la Federación Universitaria Argentina (FUA), conducida históricamente por la Franja Morada, hoy ocupa un lugar más incómodo, dado que responde a sectores del radicalismo que integran la alianza Cambiemos. Es decir, pasó de doce años de oposición al gobierno nacional a quedar del lado del oficialismo, en un momento de agudización del conflicto social en general, y del conflicto docente en particular. La cuerda en que la FUA se ve forzada a hacer equilibrio es muy delgada: al mismo tiempo que no puede evitar levantar la voz contra las políticas universitarias más antipáticas, debe escapar a la confrontación directa con el gobierno nacional en el que están representadas sus fuerzas políticas. La izquierda clasista, representada mayoritariamente por organizaciones trotskistas, aparece como otro de los actores políticos fuertes del movimiento estudiantil. Aunque en los últimos años perdió algunos espacios de poder, mantiene la conducción de muchos centros de estudiantes y copreside la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA), que representa a

más de 300 mil estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Este último bloque de organizaciones aspira a construir un movimiento estudiantil independiente del Estado y de los partidos que históricamente gobernaron en Argentina. A esta diversidad de posiciones, lógicamente, corresponden agendas políticas muy diferentes.

Salarios y presupuesto

En agosto de 2016, el kirchnerismo ganó por primera vez la conducción de la Federación Universitaria de La Plata (FULP). Esto implica la asunción de un lugar de poder importante en un espacio en el que los estudiantes del Frente para la Victoria no habían podido hacer pie mientras su fuerza política gobernaba el país. Marcel Aguilera (JUP-La Cámpora), actual presidente de la FULP, enmarca las principales problemáticas de la universidad pública en una coyuntura de “feroz ajuste”. En este sentido, denuncia que los programas de estímulo al estudio (PROG.R.ES.AR) están parados, que no se cumple plenamente con el derecho al boleto estudiantil gratuito aprobado el año pasado para la ciudad de La Plata, y que las obras edilicias para la universidad “están retrasadas por falta de financiamiento del Ministerio de Educación y del Estado Nacional”. También explicita su solidaridad con la discusión salarial docente.

“Desde La Mella, una organización de la izquierda popular, creemos que es necesario avanzar en marcos amplios de

unidad para defender y recuperar federaciones. El caso de la Federación Universitaria de Córdoba es un ejemplo. Se logró un frente entre el MPE –una fuerza más cercana al kirchnerismo–, SUR y nosotros, y copresidimos la federación con más historia en nuestro país”, se entusiasma Adrián Lutvak, copresidente de la FUBA. Aunque Lutvak evalúa que hoy el principal conflicto pasa por la situación salarial de los docentes, el problema de fondo sería una situación presupuestaria precaria. Y analiza: “Hay una discriminación, por ejemplo, entre las universidades del conurbano, que son mucho más perjudicadas, y otras universidades nacionales que son más beneficiadas en la asignación de recursos”. El dirigente de La Mella también se detiene en algunos problemas específicos de la UBA: los miles de docentes que trabajan *ad honorem*, la escasez de becas de estudio, la ausencia de comedores estudiantiles y la no implementación del boleto estudiantil. A esto se le agregaría la falta de contención académica para garantizar el acceso a la universidad y la permanencia. “El Ciclo Básico Común (CBC) –explica– funciona como un filtro que hace que la mitad de los ingresantes terminen por dejar la universidad”.

Josefina Mendoza (Franja Morada) es la presidenta de la Federación Universitaria Argentina (FUA), la única entidad estudiantil de alcance nacional. Para esta dirigente, los problemas más graves de la universidad pública no son ninguna novedad. “El sistema –evalúa– no ha podi-

do generar algunas herramientas que serían muy importantes para atraer más jóvenes a la universidad. Eso tiene que ver con una crisis que atraviesa la educación en su conjunto. Los índices de deserción que vemos en la secundaria impactan directamente en el ingreso a la universidad”. Aunque Mendoza dice que la FUA considera justos y genuinos los reclamos salariales de los docentes, también llama la atención sobre las “responsabilidades compartidas” de todos los que forman parte del sistema educativo. “Obviamente los gobiernos tienen la mayor responsabilidad, pero entendemos que, en cierta medida, también son responsables algunos dirigentes gremiales. Deberíamos exigir que la discusión sea permanente y no quedar atrapados año a año en la misma y única discusión”, sostiene. Por último, advierte sobre el problema crónico de escasez presupuestaria, que hace que el 90% de los recursos de la universidad tengan que destinarse a salarios docentes.

Julián Asiner (UJS-Partido Obrero), copresidente de la FUBA, entiende que la lucha docente hoy es la prioridad y actualiza un viejo reclamo: los 20.000 docentes *ad honorem* de la UBA –según cálculos de la Asociación Gremial Docente– deben cobrar. “Empezaron las clases –agrega– y hay gente cursando en el piso. Faltan aulas, faltan sillas, falta de todo. En la UNLP se consiguió el boleto estudiantil gratuito y nosotros también lo estamos reclamando para la UBA”. De acuerdo con Asiner, la actual política universitaria pretende el armado de carreras cortas y flexibles para que los contenidos específicos pasen a posgrados arancelados. “Por esa vía –denuncia– quieren que se financie el desarrollo universitario sumando convenios de investigación con grandes empresas multinacionales que condicionan lo que se investiga y lo que se estudia a los intereses privados.” Además, algunas carreras conllevan costos que la mayoría de los estudiantes no puede afrontar: “Para hacer una carrera como Diseño de Industrias, se necesitan 4.000 o 5.000 pesos por entrega. Hay que hacer varias entregas por materia. En una carrera como Diseño Industrial, hay que poner 60.000 pesos para armar la máquina que se necesita para aprobar una materia. Lo mismo pasa en Odontología. Se requiere un dineral”.

Ser oposición

El lugar de oposición al gobierno resulta novedoso para el sector estudiantil que se identifica con el kirchnerismo. En ese sentido, la construcción de una agenda estudiantil opositora parece estar en proceso. “Planteamos un programa político que implica ser solidarios con los distintos sectores de la educación pública de nuestro pueblo, luchando por la plena implementación del boleto educativo y por que se cumpla con que no haya ingreso eliminatorio a la universidad”, propone Aguilera. Si bien la UNLP cuenta con comedor estudiantil, la nueva conducción de la FULP reclama que se sume ese derecho para los estudiantes del turno noche. También se exige que los montos de las becas de bienestar estudiantil se actualicen de acuerdo con la inflación. “Integramos un espacio que se llama Frente Patriótico Milagro Sala. Por eso queremos un país donde los derechos humanos sean eje vertebrador de una política de gobierno. Hoy lamentablemente tenemos la vergüenza de contar con presos políticos, como Milagro Sala”, concluye.

Lutvak, por su parte, plantea la necesidad de la aplicación en la UBA del convenio colectivo de trabajo de los docentes universitarios, para así terminar con

el problema de los docentes *ad honorem*. Además, propone un financiamiento único estatal para que las universidades no dependan de los recursos de empresas multinacionales: “Si, por ejemplo, la Facultad de Agronomía depende de los fondos que vienen de Monsanto, se pierde independencia y capacidad crítica”. En el caso específico de la UBA, apuesta por una modificación profunda del CBC: “Hay que abordar de manera integral la correlatividad por contenidos para que no se le impida empezar la carrera a una persona que adeuda una de las seis materias del CBC, por ejemplo. Tiene que haber una vinculación mayor entre el CBC y la carrera”.

La Franja Morada insiste en la necesidad de un plan integral para articular la escuela secundaria y la universidad. Ese plan, sostiene Mendoza, debería incluir “desde tutorías académicas hasta un plan de acompañamiento a los estudiantes del secundario que permita que la transición a la universidad sea menos compleja”. También apunta a la generación de políticas ligadas al bienestar estudiantil: “Desde ayuda económica hasta acompañamiento psicopedagógico y académico de parte de la universidad para garantizar que el estudiante no se frustre y deje la carrera a mitad de camino”. El lugar de oposición al gobierno que la Franja Morada ocupó durante doce años hace que mantenga una posición crítica con respecto a algunos instrumentos legales generados durante la gestión kirchnerista. “Necesitamos una nueva Ley de Financiamiento Educativo. Incluso sería deseable la renacionalización de la educación, que a veces parece hasta una utopía”, opina Mendoza.

Y agrega: “La Ley de Financiamiento deja muchos grises y no habla específicamente de una paritaria nacional. El gobierno nacional alega que el año pasado se discutió que el mínimo salarial se actualizaría automáticamente, con lo cual no estarían obligados a volver a convocar una paritaria nacional. Creo que eso es producto de

La llamada izquierda popular y el kirchnerismo comenzaron a tejer acuerdos y a compartir espacios de poder.

que la ley actual tiene agujeros y tanto el gobierno como los gremios tienen un argumento y un contraargumento”.

“El presupuesto para la universidad tendría que ser elaborado en base a las necesidades, pero actualmente pasa lo contrario: las necesidades se tienen que amoldar a los presupuestos que otorga el Congreso”, se queja Asiner. El programa que propone el dirigente presenta algunos puntos prioritarios: financiamiento único estatal, posgrados gratuitos, presupuesto sujeto a una elaboración democrática entre estudiantes, docentes y no docentes, salarios acordes con la canasta familiar, comedores estudiantiles y otorgamien-

to gratuito de materiales para que todos puedan cursar cualquier carrera. De esta manera, afirma Asiner, “el presupuesto tendría que ser cuatro o cinco veces más grande que el actual”. También toma distancia de los otros dos bloques estudiantiles: “La principal base de la formación de la camarilla universitaria son los posgrados arancelados, en que cada profesor se lleva parte de la recaudación. Los posgrados gratuitos que queremos van contra todas las camarillas, contra las de Franja Morada y contra las del kirchnerismo”.

¿Unidad estudiantil?

Mendoza cree que el movimiento estudiantil está lejos de la situación vivida entre 2012 a 2015. Durante ese período, sostiene, “teníamos un movimiento estudiantil totalmente atomizado, con intereses superpuestos. En el 2012, como el kirchnerismo no pudo hacerse del triunfo en la FUA, decidió armar una federación paralela que no tuvo futuro. Creo que hoy estamos caminando hacia el fortalecimiento de la unidad del movimiento estudiantil”.

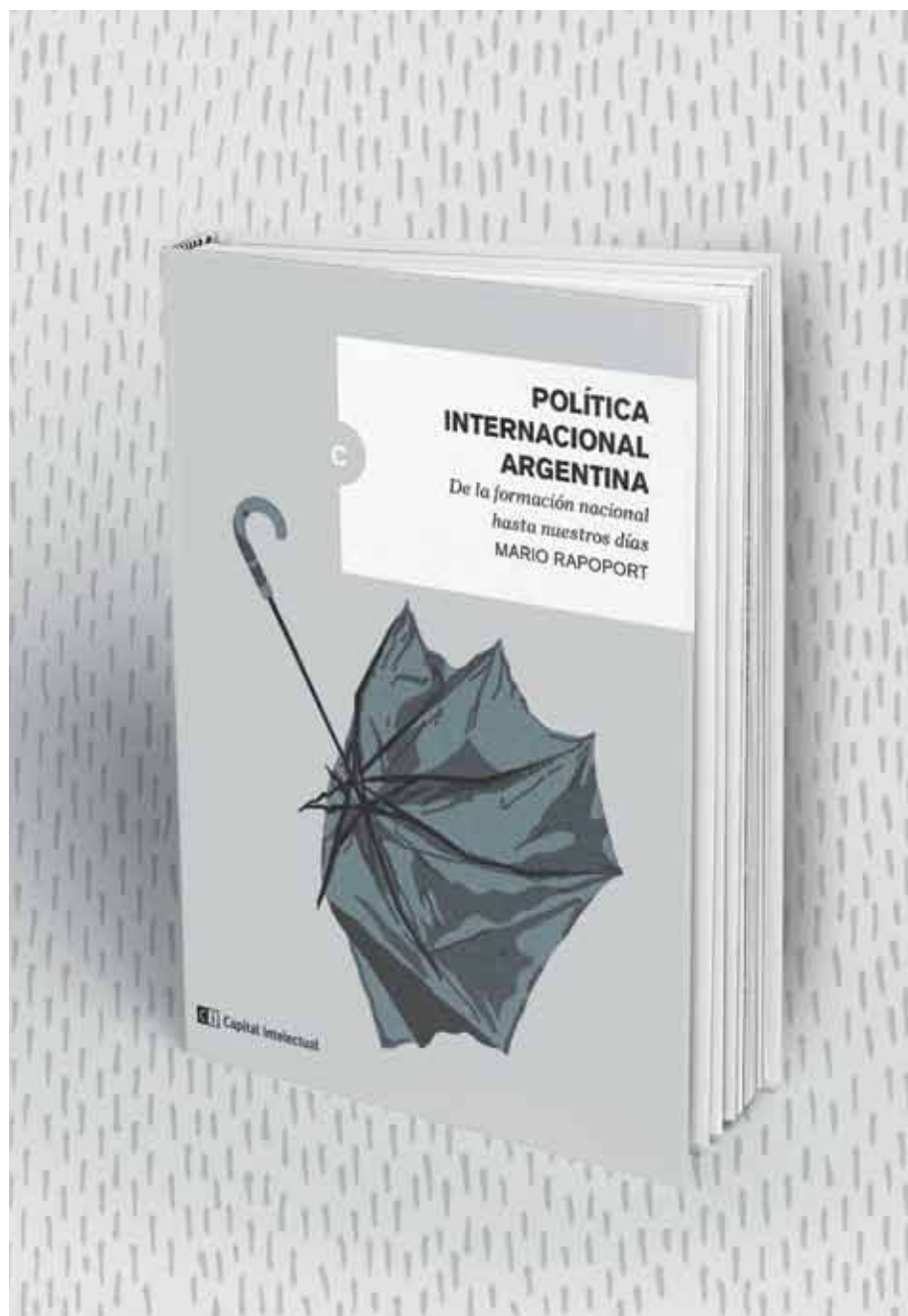
No obstante, otros dirigentes perciben que Franja Morada está excluida de esa unidad estudiantil en construcción, y esta situación habría quedado plasmada en la Marcha Federal Educativa del 22 de marzo pasado. Relata Lutvak: “Estaba la FUBA, la FULP, la Federación Universitaria de Córdoba, las federaciones de Rosario y de Comahue... Un montón de federaciones. El único actor importante del movimiento estudiantil que no estuvo fue la FUA”. Para este dirigente, entonces, la actual conducción de la FUA es una limitante importante de la organización estu-

diantil a nivel nacional. Aguilera coincide con Lutvak: “En la unidad estudiantil que se vio el 22 de marzo hay que exceptuar a la Franja Morada, que la entendemos como la expresión de Cambiemos en la Universidad Pública”. Así, los acuerdos entre varias corrientes estudiantiles pasan por entender que “hay un ajuste en curso y, para combatirlo, es necesario el movimiento estudiantil en las calles y en unidad con los otros sectores educativos”. Aguilera completa: “Se está dando un proceso de unidad bastante amplio que plantea una acción de lucha en contra de las políticas neoliberales de este gobierno oligárquico”.

La izquierda clasista se aparta de las corrientes que representan Lutvak y Aguilera. Las señala como promotoras de ajustes en las universidades que conducen y, en el caso puntual del kirchnerismo, lo considera responsable de mantener en vigencia la Ley de Educación Superior votada durante el menemismo. Sin embargo, Asiner reserva un lugar especial para Franja Morada: “Lo único que se sabe de ellos es que han atacado a los dirigentes sindicales de los docentes diciendo que los paros no sirven para resolver el conflicto educativo”. Y reconoce que lo único que unifica a La Mella y al Partido Obrero en la conducción de la FUBA es que “ninguno de los dos quiere que gane la Franja Morada”. ■

*Docente y miembro del equipo editorial de UNIPE.

© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional



¡YA SALIÓ!
EN VENTA
EN LIBRERÍAS

POLÍTICA INTERNACIONAL ARGENTINA

MARIO RAPOPORT

Un panorama histórico amplio de la política exterior argentina, desde la formación del Estado Nacional hasta nuestros días, y a la vez una explicación original, de uno de los principales déficits de la democracia argentina.

ci Capital intelectual

\$320

La cantidad de estudiantes y egresadas mujeres en el sistema universitario supera a la de los varones. Sin embargo, los cargos más altos en dirección, docencia e investigación corresponden mayoritariamente a los hombres. Una tendencia que después se prolonga en el mundo del trabajo.

La participación femenina en la educación superior

Iguales pero no tanto

por María del Carmen Feijóo*



M.A.f.I.A.

Es un lugar común iniciar un texto sobre la participación de las mujeres en la vida universitaria haciendo referencia a la mítica Cecilia Grierson, que, dice la leyenda, a fines del siglo XIX, se vestía de hombre para poder cursar sus estudios de Medicina en la Universidad de Buenos Aires. Tras esta canónica anécdota, dejemos de lado la tradición. En todo caso, sólo agregaremos que se trata de una muestra más de la excepcionalidad de algunas mujeres para superar las barreras de su época.

En paralelo al aumento de las tasas de escolarización en todos los niveles educativos, la participación femenina en la educación superior ha venido incrementándose de manera constante. Hoy es más alta la presencia femenina que la de hombres. Los datos más recientes de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación pertenecen al año 2015 y consignan que en el total del nivel, el 55,7% del estudiantado es femenino, mientras que los varones alcanzan al 42,4%. Esas proporciones se repiten tanto en el sector de gestión pública como privada.

Los datos son aun más llamativos en materia de egresos ya que 61,5% del total de las mujeres egresan, contra solo un 38,5% de los varones. Los porcentajes de egreso por sector –sea público o privado– también mantienen casi la misma relación, que favorece a las mujeres en un total de 23 puntos porcentuales.

Tampoco aparecen problemas en el ingreso a la educación superior: según información censal, sobre el total hay un 31% de varones contra un 46% de mujeres, quienes superan a los hombres tanto en la matriculación superior no universitaria como en la universitaria (1).

En las instituciones universitarias, mirando el conjunto del nivel por áreas de conocimiento, la concentración mayor de mujeres para el año 2014 (2) se da en el área de Ciencias de la Salud, con 71,5% del total de estudiantes. En Ciencias Humanas, la proporción asciende al 71,1%, en Ciencias Básicas al 61,7%, en Ciencias Sociales al 57,8% y a 37% en Ciencias Aplicadas. En la educación superior no universitaria, el mayor porcentaje femenino también se encuentra en Ciencias de la Salud (78,6%) y es seguido por las Ciencias Humanas (77,8%). Continúan las Ciencias

Básicas (68,6%) y las Sociales (61,2%), mientras que en Ciencias Aplicadas y Tecnología es del 42,2%. Tal como señala Ana García de Fanelli en su informe sobre educación superior en Iberoamérica “la presencia femenina es mayoritaria en todos los campos disciplinarios de la educación superior no universitaria excepto en las ciencias aplicadas y tecnología, donde se forman los técnicos ‘duros’”. Se observa entonces que el área de educación superior no universitaria, que incluye institutos profesionales y docentes, tiene una concentración femenina notable. Se trata de una hegemonía poco deseable en la medida en que deja fuera de ese tipo de formación a varones, cuyo desempeño es necesario para avanzar en una educación libre de los estereotipos de género. A la vez, no deja de ser un problema la baja concentración de mujeres en las tecnicaturas “duras”, un cambio que podría significar el acceso a posiciones de trabajo nuevas para ellas.

Estudio y trabajo

Más allá de la satisfacción personal que brinda el hecho de estudiar, parte del esfuerzo se relaciona con el objetivo de me-

jorar la inserción laboral. Según datos de García de Fanelli, los principales indicadores laborales de la población con educación superior versus el total muestran una tasa de empleo más alta, una tasa de desocupación más baja y una tasa de empleo en el sector informal que es la tercera parte de la del total. La misma autora señala que, entre los asalariados urbanos varones en edades activas, en el segundo semestre del 2013, el poseer estudios de nivel superior frente a los trabajadores de nivel secundario otorga un premio de remuneración al empleo de 43,7%, beneficio que en las mujeres asciende al 51%. De todas formas, es sabido que aun cuando las mujeres egresan de los estudios superiores en una mayor proporción que los hombres, cuentan con más obstáculos que ellos para acceder a cargos jerárquicos o para percibir iguales salarios que los varones en el mismo puesto de trabajo.

Si bien las mujeres pudieron sortear en sus estudios su condición de género, y graduarse en proporciones más altas que los varones, tuvieron que enfrentar otro tipo de contrariedades, en un sentido predictoras de las que encontrarán fuera de la educación superior. Básicamente, se toparon con una oferta educativa ciega a los problemas de género, con currículas cuyos contenidos neutros –y, a veces, discriminadores en términos de la condición femenina– suponen una cientificidad universal y, por lo tanto, masculina. En carreras de Salud, de Derecho, de Ciencias Sociales, se introducen cátedras de estudios de género como pasos para superar las omisiones permanentes referidas a salud sexual y reproductiva, al Derecho Civil y de Familia, contenidos que no deberían estar injertos en la malla curricular, como ahora, sino formar parte –de manera transversal– de los contenidos mínimos de las asignaturas. Las estudiantes también tuvieron que superar cierto sexismo de los compañeros y de las agrupaciones políticas, y de los procedimientos para la conformación de los cuerpos de gobierno universitario. En una entrevista personal, la socióloga española María Ángeles Durán relataba cómo, solo treinta años atrás, las profesoras de la Universidad Autónoma de Madrid tuvieron que crear de manera informal y voluntaria un Seminario de Estudios sobre la Mujer ante la reiterada negativa de las autoridades de incluir esas cuestiones relevantes en los programas de estudio.

En el hecho de tener hijos aparece la verdad de la condición femenina, independiente del nivel educativo. Sea cual sea la posición que ocupen, todas –aunque algunas con mayores recursos– cargan con la responsabilidad de la crianza y de las tareas de cuidado. Es por esto que los trabajos recientes de la mencionada socióloga se dedican al tema de cómo utilizan el tiempo las mujeres, condenadas siempre a hacer, por lo menos, dos cosas a la vez. Así como se hablaba antes de la existencia de un techo de cristal para las que habían desarrollado una carrera de cualquier tipo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) habla ahora de paredes de cristal, refiriéndose a la segmentación de los puestos de trabajo con que tropiezan las mujeres a su alrededor antes de plantearse romper el de la cima.

La ciencia

Probablemente sea en el ámbito de la investigación científica donde mejor se expresan estas tribulaciones. La Red Argentina de Género, Ciencia y Tecnología, integrada por investigadoras científicas, brinda relevante información sobre una de las áreas laborales para las egresadas universitarias: el sistema de Ciencia

y Tecnología. Aunque en el marco de un proceso creciente de participación femenina en el mundo de la investigación, los datos para el año 2013 muestran la evidencia de una alta concentración de mujeres en los escalones más bajos de la carrera. En la categoría de asistente superan por 14 puntos porcentuales a los hombres, pero se registra un proceso de permanente caída femenina en las categorías siguientes, que lleva esa participación inicial del 57% en las categorías más bajas a un 37% en la más alta, correspondiente a investigadores superiores. Mientras que el 43% inicial masculino en la categoría de asistente sigue un proceso inverso que lo lleva al 63% en la categoría más alta. Esta distribución que describe la participación en la ciencia de hombres y mujeres se mantiene pese a la ampliación de la participación de las mujeres en el ingreso.

Aunque se han tomado medidas que tienen en cuenta las responsabilidades reproductivas de las mujeres, habilitando licencias por maternidad, las prórrogas de las becas y postergación de la entrega de informes después del parto, cabe preguntarse si esos mecanismos – con el ánimo de la flexibilidad – no refuerzan la discriminación de largo plazo en la carrera y no deberían ser opcionales también para los hombres, especialmente en el caso de las parejas en que ambos integrantes están dedicados a la investigación. Por otro lado, en materia de su inserción en áreas de conocimiento, también para el año 2013, se verifica la más alta concentración masculina en Ciencias Agrarias, Ingeniería, Ciencias Exactas y Tecnología, mientras que la presencia femenina es más alta en Ciencias Bio-

lógicas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y Humanidades.

Es evidente que más allá de la ilusión igualitarista que brinda la inserción universitaria, reforzada por los datos señalados que muestran el predominio de mujeres en ese nivel de estudios, no se trata sólo de la existencia de los techos de cristal para llegar a la cima; hay también escaleras rotas que impiden el pasaje de una posición a otra y pisos pegajosos que hacen difícil iniciar los caminos de ascenso. Es en ese mismo sistema universitario que las

En relación con las posiciones de gobierno, para el 2017 sólo 7 mujeres son rectoras, contra 50 hombres.

acoge donde se refractan modelos discriminatorios existentes en otros órdenes de la vida social. Un estudio de Brisco y Moguiliansky (3) sobre mujeres directivas en las universidades nacionales argentinas, brinda evidencia al respecto. Con datos de la SPU del 2011 señala que, del total de docentes universitarios, el 48,27% son mujeres, pero esa proporción alcanza sólo al 38% en la categoría de titulares, al 45% en la de adjuntos, al 52% en la de jefes de trabajos prácticos y al 54% en la de ayudantes

de primera, lo que muestra una vez más que a medida que se asciende en el nivel jerárquico disminuye el número de mujeres. En relación con las posiciones de gobierno universitario, sólo 5 mujeres son rectoras, contra 42 hombres; 12 son vicerrectoras, contra 34 hombres, y 26 son secretarías académicas, contra 20 hombres. La desagregación a nivel de unidades académicas nacionales, que son cargos electivos, muestra en líneas generales el mismo patrón de segregación sobre la base del género. Por áreas de conocimiento, los decanos, por poner un ejemplo, son dominantes en Ciencias Aplicadas, Ciencias Sociales y de la Salud, mientras que predominan las mujeres sólo en Ciencias Humanas y Ciencias Básicas. Hoy, con 57 universidades nacionales, la tendencia sigue siendo la misma: sólo 7 mujeres son rectoras.

Este conjunto de datos muestra que el sistema universitario tiene una gran deuda en materia de igualdad de género. Debería saldarla para dar cumplimiento a los compromisos constitucionales y a los tratados internacionales que el país ha consagrado como derechos. El propio régimen de gobierno de las universidades, expresado en sus estatutos, es el que tiene que consagrar mecanismos que garanticen el acceso igualitario a los cuerpos de gobierno electivos, que son los que eligen a las autoridades. Las políticas de discriminación positiva, como la que se expresó en su momento en la Ley Nacional de Cuotas para la integración de las listas electorales partidarias, podría desempeñar un rol dirigido al cambio en la vida de las universidades. Como ejemplo de esta innovación, la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) es una de las pocas que estableció el cupo femenino

para la presentación de listas a los órganos colegiados de gobierno, en línea con el Artículo 37 de la Constitución Nacional, asumiendo acciones positivas para que el acceso a cargos electivos de mujeres y varones se produzca sobre la base de igualdad real de oportunidades.

A veces, amparándose en su autonomía, la universidad descuida lo que pasa dentro de sus propias paredes. Pese a estas dificultades, las mujeres universitarias y científicas siguen rompiendo techos, como lo demuestran por ejemplo la obtención de premios significativos, como en el caso de la doctora Andrea Gamarnik (Premio L'Oréal-UNESCO), o la recientemente seleccionada doctora Julia Etulain (International Rising Talents). No se trata de autocomplacernos con esos extraordinarios logros. Se trata de generar las condiciones institucionales para producir condiciones que las pongan en pie de igualdad efectiva con los hombres. No queremos más mujeres sólo excepcionales, como Cecilia Grierson. Y el sistema tiene en eso una responsabilidad histórica. ■

1. Leandro Bottinelli y Cecilia Sleiman, "Educación y género en la Argentina: más o menos iguales", *El Observador*, N° 5, Observatorio Educativo de la UNIPE, 2015.

2. Ana García de Fanelli, *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe Nacional: Argentina*, UNIVERSIA/CINDA (mimeo).

3. Gabriela Mollo Brisco y María Sol Moguiliansky, "Mujeres directivas en universidades nacionales argentinas", *Revista Ciencias Administrativas*, N° 5, La Plata, FCE/UNLP, 2015.

*Investigadora de la UNIPE.

© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

R O B E R T O
CABALLERO
6 a 9hs

D A N I E L
TOGNETTI
9 a 12hs

DEL PLATA
44 1229 - 83 01 1000

amdelplata.com



Penal de José León Suárez, provincia de Buenos Aires, octubre de 2015 (Noelia Pirsic/ANCCOM)

Cursar la universidad en prisión es un derecho establecido por ley. Más de 3.500 personas privadas de su libertad lo hacen y el 85% de quienes transitaron la experiencia, no reincidió. A pesar de las trabas que impone el sistema carcelario, la matrícula creció un 99% en diez años. La experiencia de cinco reclusos en la Feria del Libro.

Estudiar en la cárcel

“Vivir con una triple identidad”

por Mariana Liceaga*

¿Qué vas a rendir, Negro?
—Nada, ya me recibí.
—¿Y qué sos?
—Sociólogo.
—Yo soy nuevo, Negro, ¿adónde vamos entonces?

—A la Feria del Libro; voy a exponer lo que hacemos en el CUSAM (1).

El diálogo se da entre el licenciado Diego Tejerina que está preso desde hace quince años y un guardia vestido de civil mientras se trasladan en un móvil del Servicio Penitenciario (SP). El guardia acompañará a Diego durante todo el tiempo que esté afuera del penal.

Mientras tanto, en el stand 104, diseñado por estudiantes de la Carrera de Arquitectura de la Universidad de San Martín, otros cuatro sociólogos —que también estuvieron presos varios años en ese mismo penal— esperan la llegada

de su ex compañero de pabellón, de estudio y de vida. Los cinco integrarán una mesa moderada por la directora del Centro Universitario, la antropóloga Natalia Ojeda, y por la socióloga Luciana Strauss, docente de Escritura de Tesis I y II, donde debatirán qué tipo de investigación se produce en un contexto de encierro.

A las cinco y cinco de la tarde, Diego llega a la Feria; abraza a sus amigos, besa a su pareja, saluda a sus conocidos entre el público. Waldemar Cubillas, uno de los cinco sociólogos, toma el micrófono y arranca con una pregunta:

—¿Por qué en vez de llamar “contexto de encierro”, no nos animamos a llamar educación en la cárcel o educación enclaustrada o educación condenada?

Waldemar empezó la carrera mientras estaba preso en su segunda condena y se recibió, ya en libertad, en el campus de Migueletes de la UNSAM. En su mo-

mento fue noticia porque resultó el mejor promedio de toda la universidad.

—Cuando recuperé mi libertad —dice— tuve casi desesperadamente la necesidad de replicar la biblioteca que había conocido dentro del penal para no volver a caer en cana. Me pregunté: ¿qué pasaría si replico esa experiencia de educación en la villa? (2)

Y eso fue lo que hizo.

Logros y deudas del sistema

Cubillas, Tejerina, Luis Ángel, Damián Rosas y Pablo Tolosa integran la última estadística que indica que entre 2003 y 2013 la matrícula nacional del nivel superior de estudiantes privados de libertad creció un 99,5%: pasó de 367 a 3.652 (3) estudiantes. La Ley Nacional de Ejecución Penal Privativa de la Libertad, en su artículo 133, señala que “los internos deberán tener acceso pleno a la educa-

ción en todos sus niveles y modalidades”. Hoy, dieciséis universidades e institutos de estudios superiores tienen convenios con el SP y ofrecen programas en cárceles federales y provinciales: siete son de la Ciudad y provincia de Buenos Aires, dos de La Pampa, una de Mendoza, otra de Córdoba, una de Santiago del Estero, otra de Santa Fe, una en Entre Ríos, una en Santa Cruz y otra en Tierra del Fuego.

Algunas universidades ofrecen clases por medio de tutorías, otras con docentes que dictan las materias en espacios del penal donde el personal del SP no puede ingresar; unas toman parciales y finales *in situ*, otras piden que trasladen a los internos para rendir. En el caso del CUSAM —único en su tipo en Latinoamérica— lo original es que pueden estudiar juntos tanto hombres o mujeres que están presos como también los guardiacárceles. Aunque los puentes entre la teoría y la práctica son endeble: no todos los guardias pueden estudiar cuando se les antoja. Así como el SP no respeta el recorrido que trazan los internos como estudiantes, sus empleados también suelen tener dificultades. La negativa al acceso al estudio no siempre es explícita, llega enmascarada, por ejemplo, con tareas imprevistas.

La UBA fue la pionera, hace 32 años, con el programa UBA XXII. Presente en cinco cárceles federales, dicta el CBC para carreras de Derecho, Filosofía y Letras, Psicología, Económicas y Ciencias Sociales y, como el resto de las casas de estudio, cuenta con talleres de extensión. Si bien sus inicios fueron auspiciosos —durante los albores de la democracia, cuando el SP estaba intervenido por un civil—, con el correr de los años tuvo que hacerse camino a los codazos. Debió exigir que no hagan requisas dentro del espacio de estudio o defender a estudiantes cuando los “mandan a viajar” —en la jerga carcelaria, que los envían de un penal a otro y pierden la continuidad como estudiantes—. Ambas prácticas todavía existen a pesar de las leyes. De hecho, son las quejas que recibe a diario el Ministerio de Educación, donde las personas presas, a través de sus abogados, solicitan estudiar en la cárcel.

—No es que podamos hacer algo, porque ni las escuelas ni las universidades dependen de nosotros, pero nos los mandan para que lo sepamos. Es una forma interesante de conocer las demandas para continuar sus estudios o pasar a una unidad donde puedan iniciarlos —dice Isabel Giacchino de Ribet, una de las dos encargadas del Área de Educación en Contexto de Encierro del Ministerio.

Hasta enero de 2017 esta Área funcionó como una Modalidad donde trabajaban siete personas y manejaban presupuesto propio. Hoy lo hacen dos: Ribet y Victoria Paulesu y no manejan más presupuesto.

Ambas mujeres deben ocuparse de la educación de todos los niveles que potencialmente están en condiciones de recibir los 69.000 detenidos que hay en el país: 10.000 en cárceles Federales, 30.000 en el Servicio Penitenciario Bonaerense y el resto en distintas provincias. Las estadísticas no distinguen entre hombres y mujeres. Lo que sí se sabe es que las mujeres representan el 5% de la población carcelaria total. Y también se sabe, según un estudio de la Facultad de Derecho con la Procuración Penitenciaria de la Nación, que a mayor nivel de estudio educativo, menor es el porcentaje de reincidencia: el

85% de las personas que estudian en las cárceles no vuelven a delinquir.

Según Ribet, la explosión de la matrícula universitaria ocurrió a partir del secundario obligatorio. Y expone los problemas a resolver: las universidades no siempre están interesadas en abrir sedes en cárceles; el presupuesto para sostener esta trayectoria es elevado; la infraestructura de las cárceles no siempre permite situaciones áulicas; el Área de Contexto de Encierro y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio no han logrado acordar una gestión conjunta; falta información confiable acerca de la oferta en cada una de las unidades de detención... A Ribet también le preocupa la cuestión de los antecedentes penales a la hora de salir e insertarse en el mercado laboral. Cree que la solución es ayudar a generar autoemprendimientos.

—Ni el Estado toma a personas que llegan con antecedentes. Nosotros intentamos incorporar un muchacho que sabía de PC y no nos dejaron —dice Ribet.

Gabriela Salvini, ex directora del CUSAM, también ideó durante su gestión lo que llamó el “post CUSAM”: un programa de acción solidaria o acompañamiento de las trayectorias de los que salen en libertad. Sentada en la biblioteca del campus de Migueletes, dice que la universidad tiene una deuda con la población más joven detenida porque todavía no ha creado un dispositivo que se ocupe de esos chicos que transitan la escuela secundaria en la cárcel. La universidad —dice— tiene que ir a buscarlos, avisarles que cuando cumplan la mayoría de edad van a poder seguir estudiando en el CUSAM.

—Pero eso no pasa. Es una decisión del Servicio Penitenciario, de las secretarías de donde dependen los institutos de menores y de dónde invierte la plata la Universidad. Aún no está contemplado.

El nombre de Gabriela Salvini sobrevuela cada dos por tres dentro del CUSAM.

—Dale, anóteme, me convenció —cuenta Jonatan Argüelo que le dijo a Salvini hace unos años, mientras se sirve un mate en la biblioteca del CUSAM. También cuenta que la primera vez que se acercó a este centro universitario junto con su hermano, que también estaba detenido, fue porque le habían dicho que había un taller de música y versada latinoamericana.

—No tenía ni idea de que esto era una universidad, pensaba que sólo podían estudiar los que tenían plata —dice.

Hoy Jonatan, que es un adulto joven y lleva 14 años en el sistema carcelario cumpliendo dos condenas seguidas, tiene aprobadas veinte materias de Sociología. Pero como próximamente ya sale en libertad, está haciendo la investigación para su tesina: su tema es el lenguaje de la cárcel, pero no a modo de repertorio; busca entender cómo las personas hablan de una manera determinada, cómo esa forma se transmite a sus familiares y las consecuencias que eso trae.

—La Sociología me dio muchas herramientas para investigar este tema pero voy a recurrir a otras disciplinas como la Comunicación Social, las Letras y el Periodismo para luego atravesarlas con la perspectiva sociológica.

Jonatan, igual que Salvini, piensa que habría que diseñar políticas universitarias donde los estudiantes del CUSAM, que han estado detenidos con condenas largas en distintos penales

y conocen a muchos internos en diferentes cárceles, podrían ir a buscarlos para que se unan a este colectivo universitario.

—Los podríamos abrazar, contarles que tal escribí un libro, que aquel otro está investigando tal tema, mostrarles que personas que ellos conocen cambiaron. Es todo un laburo. Difícil. Pero tenemos mucha experiencia para hacerlo.

El arma de la palabra

José Pólvora Gómez tiene sesenta años, siempre lleva una gorra negra de béisbol que cubre su cabello cano y ropa deportiva; fue boxeador y ahora cursa la octava materia de Sociología. En la segunda mitad del año, cuando ya habrá cumplido su quinta condena, presentará su primer libro de poemas. Cuando salga piensa abrir un centro de estudios en Villa Hidalgo para ofrecerles a los más chicos una alternativa al paco.

Según Pólvora, su profesor de Filosofía fue el que le abrió la cabeza, le hizo ver la vida desde otro lado más positivo y tener en cuenta al otro. Al terminar de hablar, se levanta, saluda y se dirige a la clase de enfrente donde dan un Taller de Crónica. Ahí, una estudiante, Jessica Acevedo, hace unos días leyó un texto que escribió bajo la consigna de darle voz a un arma: “Nunca en su vida hubiese pensado que aparte de las armas de fuego [...] una lapicera sería un arma en su vida. Desde que está aquí donde me conocí —la cárcel— y se dio cuenta de que le soy útil no piensa en abandonarme [...]. Me doy cuenta de que se está alejando de lo fácil, de la ignorancia, de la violencia”.

Jessica es una de las cuatro estudiantes mujeres que asisten al CUSAM, está detenida hace seis años y empezó Sociología el año pasado. Está alojada en la Unidad 47 y a diario hace valer su derecho al estudio. Igual que Diego, estuvo invitada a participar en una mesa de la Feria del Libro, pero el juez no autorizó su salida. Conseguirlo lleva tiempo. Igual que Pólvora, dice que el estudio le abrió la cabeza.

—Ahora el gobierno prioriza que hagamos yoga o deportes, pero creo que el estudio es lo que abre puertas, lo otro las cierra.

Al escucharla, Tejerina dice que se recuerda él mismo hace unos años. Cuando entra Mauricio, un joven del área administrativa, le dice:

—¿Podrías chequear por favor si está todo bien para que salga esta tarde? No quiero que a las cinco me digan: “Negro, hoy no vas a poder salir”.

Unas horas más tarde, Tejerina se cambiará su jeans por unos pantalones de vestir claros, se pondrá una camisa celeste, un blazer oscuro y partirá hacia la Feria.

Cuando Waldemar finaliza su disertación, Pablo Tolosa expone su investigación sobre la religión en la cárcel y luego Damián Rosas cuenta su investigación en los pabellones evangélicos. Luis Ángel, que estuvo quince años detenido y hoy estudia una maestría en Historia, explica que su foco de estudio fue la figura de “limpieza” —ese interno que está a cargo de un pabellón— y sobre el poder que se construye alrededor de esa persona.

—Estoy muy agradecido a la universidad —dice—, no puedo asegurar si estaría vivo de no haber pasado por ahí.

Ahora Luis Ángel está escribiendo un libro donde cuenta cómo la identidad con la que se llega a la cárcel se diluye para poder internalizar una nueva que acepte las reglas de juego.

Esta es la segunda experiencia de Diego Tejerina en la Feria. Mientras sus compañeros hablan, los escucha atento, erguido, con el mentón un poquito hacia arriba y con los brazos cruzados; lleva su pelo oscuro cortado a navaja y peinado con gel, su rostro transmite tranquilidad y satisfacción. Cuando le toca su turno, se levanta, toma el micrófono con certeza y cuenta que su tesis trata sobre el sentido de la educación en la cárcel; explica cómo es vivir con una triple identidad: la de la persona privada de su libertad, la de estudiante y la de investigador.

Exponer en la Feria es exponerse a preguntas, a los otros.

—¿Qué le aconsejarías a uno de esos chicos que salen a robar? —pregunta un hombre vestido de *sport* de unos cincuenta años.

—No doy consejos —responde Diego— pero a esos chicos debemos tratar de brindarles la palabra, reflexionar con ellos sobre esos tiempos muertos que pasan en las esquinas, acompañar el problema para resolverlo, y ante todo, hablar. Ellos no pueden poner palabras a lo que les pasa.

—¿Y cómo se pone en práctica o se construye esa libertad que mencionás cuando se van los civiles de la cárcel y

aparece la oscuridad? —pregunta otra mujer.

—Nos apoderamos del tiempo. Pienso qué vamos a hacer al otro día, hay un mañana.

El encuentro termina, el público aplaude; hay abrazos, besos y también llantos. Y Diego se va caminando. Sólo los que lo conocen se dan cuenta de que está custodiado.

Al día siguiente, en la Biblioteca del CUSAM, al contarles a sus compañeros de ruta la experiencia de la tarde anterior dirá:

—Me sentí menos sujetado, menos preso. Sentí que había un dispositivo de acompañamiento, no de control. Las cadenas se empujan para soltar. ■

1. El Centro Universitario de la Universidad de San Martín alojado en el Complejo Penitenciario Conurbano Norte que comprende la Unidad 48 y la 47, de hombres y mujeres.
2. La villa es La Cárcova, donde vive Waldemar.
3. Fuente: Ministerio de Educación. DINIEE.

*Miembro del equipo editorial de UNIPE.
© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

EN PRIMERA PERSONA

De zombi a sociólogo

por Diego Tejerina*

Estudiar en una universidad dentro de la cárcel fue algo impensado; marcó un antes y un después en mi camino: era una persona que estaba muerta en vida. El encierro me había deshumanizado: los humanos no estamos hechos para vivir en cautiverio. Mi vida era contingente porque desde que nacía había vivido injusticias donde podía hacer poco, y si hacía algo, estaba mal. ¿Por qué mis vecinos tenían casas de tres pisos y con mi padre y mi madre, que trabajaban de sol a sol, vivíamos en un ambiente de tres por cuatro? Adentro de mí empezaba a dar vueltas cierto enojo, bronca e impotencia y no tenía el conocimiento que tengo hoy para poder procesarlo y expresarlo. A través del sufrimiento y de la muerte comprendí que la vida guarda algo del orden de lo indisponible: no todo está al alcance, ni todo tiene fácil remedio. Estaba empañado bajo la visión que me instauró una sociedad de consumo bajo sus particulares anestias.

La oportunidad y el privilegio de estudiar en una universidad implicaron tomar una decisión: dejar de ser lo que había sido hasta ese momento en la cárcel; transformarme en un estudiante universitario. Ese período de incertidumbre entre dejar de ser un preso para convertirme en un otro me posicionó en una bisagra. ¿Qué digo con esto? Que la educación universitaria no sólo garantiza el derecho a la educación, sino un proceso colectivo que no había vivido ni sentido antes. Para mí, como para la mayoría de las personas que estudiamos en la cárcel, la educación constituye una identidad que había sido desarmada y expropia-

da. Nuestras historias se enmarcan en ciertas prácticas sociales que producen tal deterioro que terminamos como zombies sociales.

Por eso, la educación universitaria y el grupo de personas del CUSAM constituyen un componente insoslayable de la construcción social de coproducción de subjetividad. Cuando un sujeto se pregunta si se puede estar libre a pesar de estar encerrado, ahí es el momento donde la educación pone en cuestión su percepción con relación a su mundo, y construye la apertura al conocimiento que involucra este significado de estudiar en la cárcel.

La educación adquirió un carácter valorativo en mi familia que estimula y acompaña mi presente universitario. Ver los ojos brillantes de mi padre y de mi madre —que es analfabeta— durante una presentación me abrazaron el alma y, a su vez, me hicieron sentir orgulloso como hijo. Ese impacto afectivo se incrementó al utilizar ese aprendizaje como una herramienta para mis hijos. El diálogo y la educación unieron el tiempo de mi familia con el tiempo de la universidad. Las prácticas educativas produjeron un quiebre en mi mundo privado al construir una temporalidad de afectos y no de violencia, como lo es el de la prisión. Soy la primera generación de mi familia que participa y se recibe en una universidad: eso atraviesa y le da un sentido a mi vida ya que me siento útil al percibir la educación como una tarea social para constituir futuros en las generaciones que vienen. ■

*Sociólogo, bibliotecario del CUSAM y alfabetizador.
© Le Monde diplomatique, edición Cono Sur y UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional

Fundada en 1958, la editorial universitaria Eudeba impulsó una divulgación masiva de la tradición literaria nacional. Pero hoy las relaciones entre universidad y literatura han cambiado irreversiblemente. Los casos de César Aira y Ricardo Piglia.

Literatura, universidad, espacio editorial

Tensiones de un intimismo burocrático

por Hernán Vanoli*



TPH Signos, (Gentileza Cátedra Morfología Longinotti, FADU, UBA)

En los estudios de Claudio Benzecry sobre la cultura argentina en la década del 90 se describe con astucia y precisión la estructura incipiente de un campo literario donde la estética realista, experiencial y vinculada al minimalismo norteamericano se enfrentaba a las estéticas antirrealistas, metatextuales y embebidas en el giro lingüístico propugnadas por la cultura universitaria. Pero mucha agua ha corrido bajo el puente. Hoy, desde hace ya más de una década y en virtud de un movimiento general que acontece en el campo de la cultura, lo hegemónico dentro de la literatura en países subordinados como Argentina se vuelca hacia el intimismo, la precariedad, cierto espontaneísmo vinculado al nicho de mercado conocido como “la cultura independiente”. Este “giro *low fi*” determina a las estéticas y las conduce hacia la representación de sus condiciones de producción, que a su vez

se expresan en la incesante proliferación de editoriales independientes con una curiosa vocación antieconómica.

De más está decir que interpretar a este fenómeno como fruto de un cierto auge del espíritu emprendedurista es tan grotesco como lo fueron los intentos de sinergia de estos movimientos con políticas culturales asistencialistas. Hoy, cuando el Estado intenta explicarle al empresariado enquistado en el poder que los editores independientes son “emprendedores”, parte de la base de la radical incompreensión del *ethos* y de las tradiciones del mundo editorial independiente, que se parece más a una secta religiosa que a una rama de la industria. Si esto viene acompañado de apertura indiscriminada de importaciones de libros, de un monopolio inalterado para la producción del papel y de la amenaza de aplicar el IVA a los libros, la situación se vuelve francamente delirante.

Pero más allá de esto, y a diferencia de lo que ocurría en los 80 y en los 90 –y pese a las políticas educativas del actual gobierno y sus recortes al presupuesto del Conicet–, la universidad hoy se parece mucho más a un sistema experto burocrático que hace veinte años. Por eso, también sería apasionante preguntarse por los modos en que el idiolecto universitario, cada vez más codificado –por ejemplo en los estudios culturales o en la crítica académica– se impregna en la literatura.

Los usos sociales de los textos

Hay, sin embargo, otra pregunta fundamental: la pregunta por el rol que tuvo la universidad en la conformación de públicos lectores. Hablar de literatura suspendiendo la pregunta por los usos sociales de los textos que se leen como literatura es un ejercicio atractivo para estetas, mistagogos y almas bellas, pero es también ocioso y conservador. Quizás

convenga entonces rastrear en primer lugar la relación entre literatura y universidad en el espacio editorial. Ya que en sociedades subordinadas y con una escasa autonomía relativa entre literatura y devenir político como la argentina es en el espacio editorial donde los usos sociales de los textos se imaginan en formas vitales y performativas.

Para eso es vital preguntarnos por la relevancia que un proyecto como el de Eudeba tuvo a la hora de pensar las relaciones entre literatura, universidad y sociedad. En este orden de ideas, podría pensarse en cuatro modelos de edición literaria para la Argentina del siglo XX. Ni exhaustivos ni consecutivos, estos modelos más bien nos hablan de una manera de imaginar las relaciones entre la literatura y la sociedad, entre los textos y los lectores, entre las ciudadanías políticas y las ciudadanías culturales. En primer lugar se podría pensar en las editoriales pioneras, fundadas en la gran mayoría de los casos por inmigrantes, que empiezan a surgir desde mediados de la década del 10 y extienden sus publicaciones hasta aproximadamente la década del 40. Esto las hizo convivir con el auge de los periódicos masivos y con la incorporación de buena parte de la población, incluido un porcentaje considerable de inmigrantes, a los primeros atisbos de ciudadanía política, social y cultural. Hablamos de editoriales como Tor, Claridad, Babel y Manuel Gleizer, que representan un mojón importante en la historia de la edición literaria nacional, y donde muchos escritores argentinos de importancia realizaron sus primeras publicaciones. En segundo lugar, y teniendo en cuenta los ciclos de la industria, determinados a su vez por la coyuntura socioeconómica internacional, aparecen las editoriales nacionales que los emigrados españoles, muchos de ellos republicanos, fundan en Argentina más o menos contemporáneamente con la Guerra Civil Española. En su mayoría se trata de editoriales que perviven hasta nuestros días, como Emecé, Losada o Sudamericana, aunque lo hagan en tanto sellos ya que sus activos fueron comprados por conglomerados transnacionales. Se trataba de editoriales que se concebían como cabeza de playa de una industria fuerte, con los libros pensados como objetos de consumo. En tercer lugar podría pensarse en otro modelo de editoriales conocidas hoy como “independientes”, pero a las que quizás sería más justo llamar “alternativas”. En esta tradición, que también es una sensibilidad, podría ubicarse a editoriales como Jorge Álvarez, que además funcionó como pionera a la hora de publicar autores que luego fueron recogidos por los precarios mecanismos de canonización académica en nuestro país, y a La Rosa Blindada, y la trayectoria de José Luis Mangieri, al frente en años posteriores de los Libros de Tierra Firme, y vinculado a la publicación de poesía y a la edición militante. Estas dos últimas editoriales, en cierta forma, fundan los extremos de una tradición actualizada en las prácticas de las pequeñas editoriales literarias contemporáneas, y proveen los fundamentos para su actitud antieconómica.

Nos interesa sin embargo concentrarnos en la operación de Eudeba, una editorial que fue casi única en su especie –al menos en América Latina–, teniendo en cuenta sus relaciones con el *boom* de la literatura latinoamericana y la significativa ampliación de los públicos lectores que se venía desarrollando desde principios de siglo y pareció al-

canzar su cenit en la década del 60. Eudeba va a servirnos como modelo para pensar un vínculo posible y potente entre literatura y universidad.

El caso Eudeba

Eudeba fue creada en 1958 por iniciativa del entonces rector de la UBA, Risieri Frondizi, pero fue conducida por Boris Spivacow durante sus épocas de esplendor. La editorial formó parte de la ola modernizadora que se produjo junto con el desarrollismo e incluyó, entre 1955 y 1958, la fundación del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial), el Instituto Nacional de Cinematografía, el Conicet, el Fondo Nacional de las Artes y el Instituto Di Tella, entre otros. La ampliación de la población universitaria en los países latinoamericanos entre 1950 y la década del 70 es un factor de gran importancia para comprender este proceso general de modernización de las instituciones. El hito más recordado de Eudeba es la publicación en 1962 del *Martín Fierro* de José Hernández ilustrado por Castagnino, que llegó a vender alrededor de 200.000 ejemplares.

Lo interesante del proyecto de Eudeba fue su capacidad de plantear una relación inédita entre literatura y universidad. Si bien no fue una editorial que se montó al *boom* de los sesenta, el lugar atribuido a lo literario en su catálogo expresa el territorio de lo literario en la imaginación pública propia del clima cultural del *boom*. Eudeba se propuso superar, al menos imaginariamente, muchas de las tensiones existentes entre el campo intelectual y la prensa masiva escrita en diálogo con la cultura literaria. Además de que el libro de autor argentino y latinoamericano se inviste como un “objeto pop”, deseable en tanto mercancía, lo que se produce en el *boom* y en los sesenta es un amplio proceso donde la fe en el poder de lo literario alcanza su esplendor. El catálogo literario de Eudeba no se basaba en un probado éxito o la legitimación internacional de sus autores, sino en las operaciones críticas de un surtido espectro de intelectuales (desde Leónidas Barletta a Bernardo Verbitsky, pasando por supuesto por los inolvidables prólogos de Borges) que podían desempeñarse tanto como directores de colección, como asesores, traductores o prologuistas. Sin renegar de su laicismo de izquierda, Eudeba intentaba situarse por encima de las fracciones intelectuales permeadas por las disputas en el campo de poder, inaugurando un espacio que operaba la sutura entre el mercado lector especializado y universitario, con el público lector ampliado.

En continuidad con las editoriales “pioneras” durante las décadas del 20 y del 30, y en ruptura con la presentación más comercial realizada por las editoriales industrias nacidas entre fines del 30 y principios del 40, Eudeba llevó a cabo un proyecto de divulgación, taxonomización e historización de la tradición literaria nacional, no exenta de propósitos pedagógicos, y vinculada a la aspiración de una universidad de excelencia para las masas. Está claro que estas condiciones son radicalmente distintas a las del presente, y que una operación como la de Eudeba sería en nuestros días imposible, simplemente porque el ecosistema cultural atraviesa irreversibles modificaciones. Sin embargo, su operación editorial nos sirve para leer los modos de concepción de la universidad en los proyectos centrales de la literatura argentina posterior al retorno de

la democracia: el de Ricardo Piglia y el de César Aira.

El mundo Aira

No es demasiado original decir que la literatura argentina contemporánea podría ser leída desde el paradigma Piglia o desde el paradigma Aira. Fogwill y Marcelo Cohen también podrían complejizar el debate, pero por el momento preferiría mantenerlos al margen. Con respecto a Piglia y a Aira, cada lector intenta llenar a estos dos paradigmas de

Desde el corazón del imperio, Piglia realiza un elogio que es constante en su obra: el elogio de la lucidez en los márgenes.

diferentes contenidos, y nadie está muy de acuerdo en qué significa cada uno. La relación tirante, medida y epigonal como un interminable y un poco aburrido combate de jujitsu que siempre hubo entre ambos autores contribuyó al malentendido. Voy a intentar realizar una síntesis de la representación de ambos de la institución universitaria, una síntesis que espero contribuya a dilucidar, al menos un poco, qué es lo que se discute cuando se discute a ambos autores.

En el mundo de Aira, la universidad presenta básicamente continuidades con el mundo. No es una torre de marfil, pero tampoco es una institución capaz de moldear las relaciones entre los sujetos y el orden social. No es la universidad de la que surge un proyecto como Eudeba. Esto no significa que la universidad sea banal o carezca de importancia. Por el contrario, Aira mantiene una relación de homenaje y de parodia, de desprecio y de ternura hacia la institución universitaria. La Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, ya desde su ubicación geográfica cercana a muchas de las locaciones del universo Aira, y los estudiantes de Letras son representados con sorna y con amor, con la talentosa “sonrisa seria” que en gran medida define a la estética aireana. Como prueba, bastaría con hojear *La guerra de los mundos*, una novelita inhallable que el autor reeditaré en breve por el sello Emecé. Otra novela publicada por el mismo sello, sin embargo, define a la perfección la relación de Aira con la universidad: se trata de *Los misterios de Rosario*, de 1994.

Allí, un apocalipsis inminente y una estafalaria galería de criaturas fantásticas asola a un grupo de investigadores académicos. Se trata de personajes que hacen referencia a investigadores reales como Alberto Giordano, especialista en la obra de Aira, uno de los protagonistas. En 1994, Aira escribió una novela donde una suerte de nube de imágenes producía unos monstruos que atacaban a la ciudad y eligió a la universidad como espacio para contar aquel apocalipsis. Pero más allá de su clarividencia con respecto a lo que se presentaría como novedad décadas después, su descripción del *homo academicus*, encarnado en el personaje ficticio Alberto Giordano, es sintomática. Voy a citar algunos fragmentos: “Giordano resopló de alivio. Había sido una experiencia bastante terrorí-

fica. Todo lo que fuera transparencia lo asustaba; él era un hombre del secreto, estaba identificado con el secreto” ... “Los mismos teóricos que admiraba y copiaba, Barthes, Blanchot, Foucault, eran hombres formados en el modernismo, en las vanguardias, aunque hubieran hecho una obra perfectamente convencional, mantenían, debajo de la superficie, su formación, sus gustos, modernistas hasta el tuétano, como un secreto. Él los había tomado en su valor literal, se había creído todo lo que decían... ¡Qué nabo!”.

Claro que Giordano es el héroe de la historia, un personaje sabio y entrañable. Para Aira, la universidad es otra ficción, un malentendido, una ficción dentro de la interminable e iterativa caja de resonancias de la ficción que es la vida, una nebulosa en torno a una nebulosa central de misterios, que no se pueden decir. Y el académico es un aristócrata lumpen. Aira lo absorbe y al mismo tiempo que lo homenajea y lo critica lo introduce en su maquinaria ficcional, lo que para Aira es seguramente el mayor de los homenajes; hay un punto en el cual todo termina siendo un poco una broma entre hombres mayores. Pero es una broma lapidaria; otra vez, una envenenada sonrisa sería. Esto dice también Aira sobre Giordano, metonimia de la universidad en tiempos de proliferación descontrolada de la información: “... estaba quieto, tieso, en el centro, como un huso, girando sobre sí... lo único que sabía era que los demás podían saberlo todo de él, y si podían saberlo entonces lo sabían, era fatal, automático”.

Para Aira la universidad es un reducto propio de una aristocracia lumpen que gira en el vacío ante la proliferación de las imágenes y de la información. Su movimiento ante este diagnóstico es homenajearla y engullirla en un gesto hasta cierto punto trivializante, afín al *statu quo*.

El modelo Piglia

Ricardo Piglia, por su parte, construye a la universidad desde rupturas y continuidades respecto a este modelo. Y elige para representarla un movimiento de esgrima: se separa de las universidades argentinas y toma en *El camino de Ida* (2013) una universidad extranjera, de Estados Unidos. En esta novela Piglia es inclemente a la hora de describir los mecanismos burocráticos del mercado académico norteamericano. El lugar de Emilio Renzi, su alter ego, como profesor invitado le permite describir, con sutileza pero sin concesiones, a la fauna propia de las universidades de la metrópoli cultural. Encontramos a Ida Brown, que sostiene un romance con el narrador Renzi y muere en un atentado. Encontramos a Don D’Amato, un veterano de Corea que tiene la colección privada de libros de Melville más importante de América del Norte. Piglia también describe a los alumnos de su curso sobre Guillermo Hudson; se trata de jóvenes privilegiados, hiperespecializados y competitivos, ensimismados en sus pequeños temas de nicho. Piglia también es sutil a la hora de sugerir que la necesaria cuota de orientales y de héroes de la clase baja entre el alumnado no hace otra cosa que confirmar el credo neoliberal de que la competencia darwinista es la única forma de selección social. Lo hace de una forma bella y precisa, sutil y lapidaria. Desde el corazón del imperio universitario, y con una plena confianza en la novela como una forma de conocimiento superior aun a las instituciones, Piglia realiza un elo-

gio que es constante en su obra: el elogio de la lucidez en los márgenes. Dichos márgenes están corporizados en la figura de Nina, una profesora rusa retirada que es vecina de Renzi, descrita de la siguiente manera: “Había pasado por todas las escalas de la así llamada carrera académica y sabía de los rencores y los odios que recorrían los departamentos universitarios donde los profesores conviven durante décadas”.

Por eso no es casual que Renzi termine descubriendo la figura de Thomas Munk, el *Unabomber* (1) que con sus atentados se llevó la vida de Ida, cuando viaja a la Costa Oeste, seduce a una adolescente y penetra en los sistemas de vigilancia cibernética de la NSA norteamericana. Me interesa resaltar la relación en espejo que la novela construye entre Renzi y Munk: ambos son brillantes profesores universitarios que desconfían del sistema, pero uno de ellos opta por el terrorismo individualista que no puede escapar a la tradición liberal anglosajona, mientras que otro se dedica a horadar al sistema desde la escritura. Uno de ellos quiere destruir a la universidad y al saber especializado puesto al servicio de las corporaciones y principalmente de las máquinas de control y vigilancia. El otro quiere refuncionalizarlo en un programa emancipador que en cierta forma empieza y termina en la literatura, entendida la misma como un dispositivo privilegiado y omnívoro, pero también crítico, cuya función sería la de construir un contrarrelato opuesto al del poder.

Como utopistas y al igual que Aira, Renzi y Munk poseen una confianza fundamental en el poder de la ficción. Ambos son escritores, pero Munk consideró que “para difundir nuestro mensaje con alguna posibilidad de tener un efecto duradero tuvimos que matar a algunas personas”, adagio fatal del terrorismo. En cambio, Renzi mantiene aún, pese a su mirada crítica y su elogio de la marginalidad aventurera, confianza en la universidad como un laboratorio autónomo que produce ideas que a la larga y por intrincados caminos aportan para que la sociedad pueda interrogarse a sí misma. En Piglia, la universidad, pese a sus taras, es un laboratorio involuntario para la vanguardia. Con lucidez, *El camino de Ida* es una interrogación por la posibilidad de la vanguardia en un mundo signado por la tecnovigilancia, donde la única forma de shock parece residir en el terrorismo.

Una literatura que engulle a la cultura universitaria, otra que la supera en sus propios términos desde la clarividencia que aportan los márgenes, sin negarla sino a través del entrismo. Si el proyecto de Eudeba partía de una poderosa fe en el destino y en la misión de la literatura, Aira y Piglia parecen buscar en la universidad algunas claves para comprender su deriva a la vez intimista y burocrática, y acaso su posible redención. ■

1. En alusión al nombre con el que el FBI, y posteriormente los medios de comunicación, bautizaron a Ted Kaczynski, un brillante matemático de Estados Unidos que se alejó de la vida universitaria y cometió múltiples atentados como método de lucha contra la sociedad industrial y tecnológica moderna.

*Escritor, sociólogo y guionista.

Los mitos de la derecha

por Alejandro Grimson

Hay consensos culturales profundos de la sociedad argentina que resultan muy onerosos para un presupuesto neoliberal. Las universidades públicas tienen un gran prestigio y son un rubro que ningún gobierno de ese signo político dejó de atacar en términos presupuestarios. Por eso, para que el gobierno actual tenga chances de éxito, necesita emprender una batalla cultural. Y ya la ha comenzado, fabricando y recuperando mitos sobre las universidades. Algunos funcionarios del macrismo han planteado cuestionamientos que reinstalan viejos mitos neoliberales sobre la universidad pública. No faltan los supuestos expertos y opinólogos que diseminan ignorancia sobre las universidades argentinas. En ese contexto, se hace necesario repasar una serie de elementos constitutivos de la universidad argentina que son centrales para un debate futuro y para cambios que ayuden realmente al mejoramiento del sistema universitario.

Esos mitos a veces se basan en debilidades reales del sistema universitario que son subrayadas para ofrecer la solución neoliberal como la única. Otras veces se trata de meras fabulaciones. En realidad, las universidades públicas son muy diversas y expresan proyectos distintos: hay concepciones y modelos profesionalizantes, productivistas, científicas, de desarrollo local y muchos otros. Algunos compatibles entre sí, otros incompatibles. En un país con la cantidad y calidad de las universidades públicas argentinas, no debería haber un único proyecto para las diversas universidades públicas. En este sentido, hay mucho trabajo por hacer para construir y mejorar el sistema como tal. Pero las mitologías neoliberales ya han obtenido un primer triunfo: en lugar de

debatir con la tranquilidad y los recursos necesarios los procesos de mejora y cambio para potenciar las capacidades de las universidades, nos retrotraen a debates que creíamos superados. O que, en cualquier caso, no contribuyen en nada a afrontar los desafíos reales que nuestras universidades tienen hoy en día.

Durante la campaña electoral, Mauricio Macri había dejado en claro su postura frente a la creación de nuevas universidades: “¿Qué es esto de hacer universidades por todos lados? Obviamente, muchos más cargos para nombrar...”. En la misma sintonía, un año atrás un alto funcionario del Ministerio de Educación le explicó a un grupo de rectores algunos lineamientos de sus políticas. Entre muchas declaraciones, aludió al “crecimiento excesivo”, a la “calidad relajada”, a un “sistema pervertido”, a la “discrecionalidad en el manejo de recursos”. Literalmente dijo: “Se han creado carreras a troche y moche”; “Hubo fiesta. Hay que apagar la música, arregangarse y ponerse a trabajar” (1). Una expresión, para los más moderados, poco afortunada. Es que resulta imposible que alguien que conozca el día a día de las universidades públicas pueda ser tan desatinado. Los menos moderados tuvieron expresiones menos diplomáticas.

El mito del pasado dorado

Entre los mitos que circulan, uno muy instalado en sectores de las clases medias es que “todo tiempo pasado fue mejor”. Y sobre la base de un pasado complejo, se tergiversan los datos para evitar reconocer los avances del conjunto de la sociedad argentina. Por ejemplo, en la llamada “época de oro”, en 1960, antes de “la noche de los bastones largos”, había nueve universidades nacionales. En 2010 su

(Continúa en la página 18)

Sumario

Staff	3
Editorial: Universidad y democracia <i>por Adrián Cannellotto y José Natanson</i>	2
El péndulo universitario <i>por Luciana Garbarino</i>	3
Un mapa en expansión <i>por Leandro Bottinelli y Cecilia Sleiman</i>	4
¿Por qué yo no? <i>por Julián Mónaco</i>	8
Una carrera de obstáculos <i>por Betina Duarte</i>	10
Universidades privadas: el miedo a salir al mundo <i>por Sandra Ziegler y Sebastián Fuentes</i>	12
Más recursos y mejor distribuidos <i>por Martín Mangas</i>	14
Desafíos del financiamiento <i>por Danya Tavela</i>	15
Hacia la importación del conocimiento <i>por Diego Hurtado</i>	16
El mundo que asoma detrás de los papers <i>por Diego Golombek</i>	17
Cambiamos quiere cambiar la Ley <i>por Diego Rosemberg</i>	20
Principios para una legislación <i>por Adriana Puiggrós</i>	20
Dossier ¿Un modelo para todos o para pocos?	
La formación de las elites nacionales <i>por Nora Veiras</i>	22
Estudiar en la privada, dirigir lo público <i>por Fernando Cibeira</i>	23
Vidas paralelas <i>por Mónica Marquina</i>	24
Una institución de nueve siglos <i>por Pablo Buchbinder</i>	26
Las causas de la rebeldía <i>por Diego Herrera</i>	28
Participación femenina: iguales pero no tanto <i>por María del Carmen Feijóo</i>	30
Estudiar en la cárcel: “Vivir con una triple identidad” <i>por Mariana Liceaga</i>	32
De zombi a sociólogo <i>por Diego Tejerina</i>	33
Literatura y universidad: Tensiones de un intimismo burocrático <i>por Hernán Vanoli</i>	34
Los mitos de la derecha <i>por Alejandro Grimson</i>	36

¡YA SALIÓ!



ATLAS DE HISTORIA CRÍTICA Y COMPARADA

TEXTOS, GRÁFICOS, MAPAS Y DOCUMENTOS

ELABORADOS POR LOS MEJORES HISTORIADORES Y CARTÓGRAFOS PARA ESTUDIANTES, ESPECIALISTAS Y PÚBLICO EN GENERAL.

LE MONDE diplomatique  Capital intelectual

www.eldiplo.org

EN VENTA EN LIBRERÍAS