



UAI Universidad Abierta
Interamericana

Periódico Docencia Universitaria

El desafío de la significatividad social, la necesidad de la comprensión y la reflexión

[HTTP://DOCENCIA-UNIVERSITARIA.UAI.EDU.AR/](http://docencia-universitaria.uai.edu.ar/)

ISSN 2525-197X



EDITORIAL

03



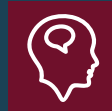
ARTÍCULOS
ACADÉMICOS

04



PRODUCCIONES
DE ESTUDIANTES

18



REFLEXIONES SOBRE
LAS PRÁCTICAS

34



EDITORIAL

Por **ARIANA DE VINCENZI**

03

DIRECTORA DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

DE VINCENZI, ARIANA

Magíster en Educación, UdeSA.

Rectora Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios.



ARTÍCULOS ACADÉMICOS

UNIVERSIDAD Y CONTEXTO ACTUAL:
EL DESAFÍO DE PROMOVER
CONOCIMIENTO COMPLEJO.
ALGUNAS PUNTUACIONES EN TORNO
DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIAS
Por **ANDREA GARAU**

04

COMITÉ ACADÉMICO

DEL BELLO, JUAN CARLOS

Rector Universidad Nacional de Río Negro.

LENTIJO, PERPETUO

Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones, UNTREF.

Decano de la Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos, UAI.

LIBEDINSKY, MARTA ALICIA

Magíster en Didáctica, UBA.

EL GOBIERNO DE LAS UNIVERSIDADES
NACIONALES ARGENTINAS ¿EN EL CAMINO
DE UNA NUEVA REFORMA?
Por **PABLO BOHOSLAVSKY**

09

SECRETARIA ACADÉMICA

GARAU, ANDREA

Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje FLACSO, UAM.



PRODUCCIONES DE ESTUDIANTES

UNA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PARA UNA NUEVA UNIVERSIDAD
Por **ARIELA NINIANO**

18

CUERPO DOCENTE

BOHOSLAVSKY, PABLO

Magíster en Educación Superior, UP.

DE VINCENZI, ARIANA

Magíster en Educación, UdeSA.

MERODO, ALICIA

Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO.

BASSA FIGUEREDO, MARÍA LORENA

Especialización en Lectura, Escritura y Educación, UBA.

GARAU, ANDREA

Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje FLACSO, UAM.

LIBEDINSKY, MARTA

Magíster en Didáctica, UBA.

DE VINCENZI, RODOLFO

Doctor en Educación, UdeSA.

ALVAREZ, SILVIA

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, UNC.

GUAGLIANONE, ARIADNA

Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO.

DE MENECH, ALEJANDRA

Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas, UNTREF.

GARCÍA LABANDAL, LIVIA

Magíster en Psicología Educativa, UBA.



REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS

LA MIRADA DE LOS DOCENTES:

CÓMO Y PARA QUÉ INTEGRAR LA
TECNOLOGÍA A LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA.
Por **MARTA LIBEDINSKY**

34

INICIAR UN CAMINO...
Por **LIVIA GARCÍA LABANDAL**

36

OTRAS MIRADAS:

REFLEXIONES DE UN GRADUADO
Por **ANDREA GIACOSA**

38

REFLEXIONES DE UN ESTUDIANTE
Por **MATÍAS A. GEDVILLO**

39

La **docencia universitaria** es una profesión que se enmarca en valores y principios de procedimiento sustentados en marcos teóricos y en las evidencias de las prácticas situadas en el contexto del aula. Desde esta perspectiva hacemos hincapié, por un lado, en la necesidad de profesionalizar la docencia universitaria mediante el reconocimiento, conceptualización y aplicación de teorías, principios y conceptos que surgen de la Pedagogía, de la Didáctica y de la Psicología del Aprendizaje y de la Psicología Social y, por otro, en la relevancia de promover una revisión reflexiva y contextualizada de la práctica docente.

La **Especialización en Docencia Universitaria** es un posgrado para profesores universitarios que se proponen revisar y reflexionar sobre sus prácticas docentes en un espacio de aprendizaje colaborativo. El primer paso para estudiar la docencia universitaria es su contextualización, atendiendo a los factores políticos, sociales, culturales y económicos que condicionan y desafían su desarrollo. Los nuevos escenarios educativos imponen desafíos a la docencia universitaria asociados a la diversidad de estudiantes, a nuevas demandas de perfiles profesionales, a formatos educativos atravesados por las tecnologías informáticas, a modelos de aprendizaje distribuidos en forma de redes, entre otros. Los docentes universitarios no pueden ni deben desconocer estos escenarios, toda vez que la docencia es una de las funciones prioritarias de la Universidad, sino la más importante. El segundo paso para estudiar la docencia universitaria es desarrollar un enfoque analítico de los procesos que la integran, en particular la enseñanza y el aprendizaje. Para ello se propone una revisión reflexiva y situada de la docencia en la micro cultura de la clase.



POR **ARIANA DE VINCENZI**

El **Periódico Docencia Universitaria** es una publicación de la Universidad Abierta Interamericana que coordina la Especialización en Docencia Universitaria con la intención de divulgar conocimientos, reflexiones y experiencias que se desarrollan en el marco de esta Carrera, desde la voz de sus actores: profesores y estudiantes.

Especialización en Docencia Universitaria

PLAN DE ESTUDIOS

EP1-09

Aprobada por M.E. Res. N° 28/10.

Reconocida por CONEAU Res. N° 292/09



1 er. AÑO

PRIMER CUATRIMESTRE

01. Política y Gestión Universitaria
02. Teorías Pedagógicas
03. Sociología de la Educación

SEGUNDO CUATRIMESTRE

04. Las prácticas docentes en el aula univ.
05. El aprendizaje en el aula universitaria
06. Investigación Educativa

2 do. AÑO

PRIMER CUATRIMESTRE

07. El currículum universitario
08. Estrategias de enseñanza y modalidades de evaluación
09. Taller de trabajo final
10. Optativa
11. Optativa
12. Trabajo Final

SEMINARIOS OPTATIVOS*

- Enseñanza con Tecnología
- Lectura y escritura académica
- Educación Superior y nuevas tecnologías
- Educación Superior Comparada

(*) De los Seminarios optativos que se ofrecen, el alumno deberá elegir dos, que corresponden a los Seminarios obligatorios que incluye el Plan de Estudios.

REQUISITOS DE INGRESO

La Carrera está orientada a graduados con título de Licenciatura o equivalente, correspondiente a carreras universitarias de 4 años de duración, provenientes de diversos campos disciplinarios y que acrediten experiencia docente en el sistema educativo universitario.

TÍTULO:

Especialista en Docencia Universitaria

1 año y medio, más Trabajo Final

CUERPO DOCENTE

Bohoslavsky, Pablo
De Vincenzi, Ariana
Merodo, Alicia
Bassa Figueredo, María Lorena
Garau, Andrea
Libedinsky, Marta
De Vincenzi, Rodolfo
Alvarez, Silvia
Guaglianone, Ariadna
De Menech, Alejandra
García Labandal, Livia

DIRECTIVOS

DIRECTORA

De Vincenzi, Ariana

Magíster en Educación, UDESA.

Rectora Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios.

COMITÉ ACADÉMICO

Del Bello, Juan Carlos

Rector Universidad Nacional de Río Negro.

Lentijo, Perpetuo

Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones, UNTREF.

Decano de la Facultad de Desarrollo e Inv. Educativos, UAI.

Libedinsky, Marta Alicia

Magíster en Didáctica, UBA.

SECRETARIA ACADÉMICA

Garau, Andrea

Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje FLACSO, UAM.

Vicerrectora Académica Instituto Universitario Escuela

Argentina de Negocios.

Asesora Pedagógica de la Unidad de Seguimiento Curricular,

Secretaría Académica, Facultad de Psicología, UBA.



UAI Universidad Abierta Interamericana

UNIVERSIDAD Y CONTEXTO ACTUAL: EL DESAFÍO DE PROMOVER CONOCIMIENTO COMPLEJO

ALGUNAS PUNTUACIONES EN TORNO DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIAS

Por **ANDREA GARAU**¹

En los últimos veinticinco años se identifican en la Universidad cambios más sustantivos que los registrados a lo largo de su historia, relacionados con la vertiginosa producción y difusión del conocimiento, y los nuevos retos sociales a los que debe dar respuesta. Se advierte el pasaje de una institución dedicada desde su origen a proporcionar "alta enseñanza" hacia otra, de la cual se espera contribuya a formar los líderes del mundo científico, social y cultural (Zabalza, 2002).

Resulta claro en este contexto que las demandas socio culturales poblacionales requieren de la Universidad la producción de saber científico al servicio de la resolución de sus necesidades.

Desde una perspectiva centrada en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje, se puede destacar la dimensión cognitiva ligada a la necesidad de desarrollo de habilidades más complejas, dinámicas, prontas a la reestructuración y al autoaprendizaje. Paralelamente, se jerarquiza la relevancia de generar entornos de aprendizaje situados al interior de los auténticos contextos de práctica.

La llamada "sociedad del conocimiento", con énfasis en la información y sensible a la complejidad en su producción y circulación, demanda un conocimiento experto, altamente especializado, a la vez que requiere saberes generales que se asienten en competencias estructurales tales como la conceptualización, abstracción, planeación, previsión, análisis y resolución de problemas, capacidades interactivas, comunicativas e investigativas.

Pozo (2009) caracteriza al conocimiento académico vigente en términos de inabarcable, de duración y fiabilidad limitada, relativo a la perspectiva adoptada y en constante transformación. Respecto de las consecuencias epistemológicas que esto acarrea destaca la noción de Morin (1999) a partir de la cual es posible afirmar que hoy conocer es "dialogar con la incertidumbre".

En esa línea, entiende que la discusión no debería enmarcarse en la polaridad enseñanza de conocimiento factual versus formación en competencias, sino en promover estudiantes autogestivos y críticos que sean capaces de generar mapas de referencia comprensivo interpretativos que habiliten abordajes eficaces sobre las problemáticas que deba afrontar.

La fragmentación del saber en disciplinas, el divorcio entre las prácticas profesionales y el ámbito de formación en la disciplina, la especialización creciente, y las modalidades de generación de conocimiento al interior del campo profesional contribuyen a que se profundicen las distancias entre la formación teórica disciplinar y la práctica propia de la intervención profesional, dando lugar a crecientes indicadores de insatisfacción en docentes y estudiantes respecto de la formación impartida (Coll, 2003).

En los últimos años es posible advertir un progresivo movimiento hacia la reestructuración en los sistemas formativos de nivel superior en respuesta al fenómeno de la globalización y a los efectos sociales, económicos, tecnológicos y cul-

turales que el cambio conlleva. El énfasis en la productividad y competitividad de las organizaciones, impone nuevos requerimientos y mayores exigencias sobre los graduados para su inserción en el mundo del trabajo. Este desafío interpela a la educación superior y a los procesos de formación que promueve, en orden a que actualmente se exige, el dominio de determinadas competencias que faciliten la actuación en el ámbito profesional.

La necesidad de acercar las universidades a las demandas sociales y a los patrones internacionales de calidad formulados para la educación superior es indiscutible. Este hecho conlleva la revisión de sus estructuras formativas e incentiva la toma de decisiones para la implementación de cambios curriculares. Más allá del debate en torno de la formación de competencias, es posible afirmar que el mundo intercomunicado y globalizado se ha convertido en un gran reto para la formación profesional en la Universidad (Nieves Achón, et. al; 2007).

Sin embargo, tradicionalmente en los contextos académicos, ha imperado una representación acerca de la formación muy anudada a la transmisión de conocimiento disciplinar, esto es, al corpus de conocimiento científico y metodológico que produce una disciplina determinada, y estructurado en base a su propia lógica.

¹ Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Abierta Interamericana. Seminario El aprendizaje en el aula universitaria

De la Fuente Arias (2003) afirma que, si bien esta concepción evidencia una larga tradición y sus determinantes son multicausales, el análisis de los diversos formatos curriculares vigentes así lo evidencia a través de sus descriptores y prescripciones.

Continúa vigente en la formación universitaria actual la clásica concepción sesgada que diferencia teoría-práctica en el diseño didáctico de las asignaturas, así como la ausencia de un modelo profesional final, no solo de competencias, sino también de conocimiento, que oriente el proceso formativo (Proyecto EuroPsychT, 2003).

Paralelamente, al no estar instaurada en el ámbito profesional la tradición respecto de la sistematización del conocimiento producido, esto ha contribuido a generar la idea, en los entornos académicos, de que el conocimiento profesional es simplemente un desarrollo natural o aplicación del conocimiento académico (de la Fuente Arias, 2003).

Se destacan interrogantes de interés acerca de las posibles y aún no demasiado estudiadas diferencias y relaciones entre el conocimiento académico y el profesional, las rupturas y continuidades entre ambos, los requerimientos de precedencia que los vinculan, así como las decisiones didácticas que es necesario asumir para garantizar su integración.

En términos generales, se ha definido a la profesión como una ocupación que monopoliza una serie de actividades privadas sobre la base de un gran acervo de conocimiento abstracto, el cual permite a quien lo desempeña una considerable libertad de acción, evidenciando importantes consecuencias sociales (Fernández Pérez, 2001); implica un control sobre el contenido del trabajo, su organización propia, autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas (Cleaves, 1985).

Se trata según de la Fuente Arias (2003) de un conocimiento propio de las sociedades desarrolladas construido en gran medida en situaciones propias del campo profesional diferenciándose del conocimiento académico y del cotidiano.

Es un saber complejo que integra diversos tipos de conocimiento: un conocimiento factual, conocimiento conceptual, procesos de interacción entre representaciones internas y representaciones culturales simbólicas externas propias de dominio, componentes comportamentales y habilidades prácticas en contexto con un grado de pericia evidenciable.

En cambio el conocimiento académico es de orden teórico-aplicado, al estar modelizado según la lógica metodológica del conocimiento científico-deductivo. La impronta disciplinar denota una particular secuencia en la construcción de dicho conocimiento (teoría-práctica) que ha ejercido alta influencia en la manera de enseñar y de aprender en la universidad. Por ejemplo, es común entender la práctica como un desarrollo de la teoría, y no tanto como un requisito para comprenderla y enriquecerla.

La construcción de este conocimiento, al estar prioritariamente enfocado sobre el corpus teórico, se encuentra centrada en la comprensión de modelos explicativos y en la identificación y descripción de los problemas objeto de tratamiento. Es un pensamiento frecuentemente alejado de los procesos de toma de decisiones reales que se ponen en juego en las situaciones profesionales.

El conocimiento profesional representa otra clase de saber. Es un tipo de conocimiento que el hombre ha ido creando a lo largo de su historia más reciente y remite al acervo cultural. Cabe señalar que si bien es permeable a los otros tipos de conocimientos, tiene entidad propia, al ser producido y construido en buena medida, en situaciones profesionales, diferentes en muchos aspectos a las situaciones académicas y a las cotidianas.

Por definición el conocimiento profesional es un conocimiento factual práctico, centrado en el almacenamiento de aspectos fundamentales de la realidad en la que el profesional se desenvuelve, y focalizado en el procesamiento de hechos, conceptos, principios y reglas de acción relativas al campo de desempeño profesional y a sus problemas relevantes (tipos de problemas que se presentan, demandas de su organización, tiempo

de intervención, prioridades estratégicas en su resolución, explicaciones específicas de los problemas reales, predicciones probabilísticas específicas de los mismos, entre otras). Está referido a los niveles comportamentales cognitivo y conductual e integra otro eje constitutivo esencial: el saber hacer.

Lejos de tratarse de un conocimiento técnico reductible a ciertas habilidades que posibilitan la ejecución de tareas, la investigación reciente ha puesto de manifiesto que el conocimiento del proceso de toma de decisiones y la regulación del mismo ante un problema determinado, constituye una habilidad profesional de alta relevancia para poder desarrollar la actividad profesional aplicada (Romeiro y Sobrado, 2002; Schön, 1998).

Este tipo de conocimiento sólo se construye de forma progresiva y personal, poniéndolo en acto de forma significativa y funcional, ante problemas contextualizados. No se trata de una aplicación mecánica de leyes o principios generales académicos sino de un nuevo conocimiento reelaborado, a partir de los condicionantes situacionales de manera inductiva, y enriquecido por las categorías conceptuales que lo sustentan, hasta acceder a la génesis de principios explicativos propios. Demanda no sólo la inmersión en la práctica y su integración con los fundamentos teóricos sino que requiere de permanentes trasvasamientos y vinculaciones recursivas entre ambos tipos de conocimiento.

La simple permanencia en un escenario académico o profesional no garantiza su construcción; se requiere de un trabajo conciente y explícito para su desarrollo, revisión y mejora. Perfiles de sujetos que elaboran un conocimiento integrado son, por ejemplo, aquellos que trabajan en el campo de la praxis con interés por la reflexión, la evaluación sistemática e investigación sobre la propia práctica y la consecuente contrastación teórica.

Pozo (2009) refiere que la transmisión lineal de conocimientos, y la promoción de prácticas reproductivas, sobre la base de psicologías del aprendizaje de corte conductista, se muestran insuficientes para dar cuenta del aprendizaje huma-

no en contextos de verdadera transferencia. En esa línea afirma que nuevas formas constructivistas de concebir el aprendizaje y la enseñanza serían necesarias para la formación de profesionales estratégicos, superando el mero adiestramiento técnico.

Estudios y evaluaciones sobre la calidad de la enseñanza universitaria en términos de perfil profesional del graduado acuerdan en establecer una clara desconexión entre la formación académica y la práctica profesional (Alvarez y Lázaro, 2002; Bricall, 2000; Latiesa, 1992; Molina, 2001; Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas, 2003; Watts y Esboreck, 1999); situándose con frecuencia la responsabilidad en los errores identificados en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios.

La necesidad de promover aprendizajes contextualizados y estratégicos. Alcances y límites del enfoque por competencias.

Promover mejores aprendizajes y estructuras de conocimiento de dominio constituye uno de los desafíos actuales que asume el cambio educativo. Una de las vías que podría contribuir en el mencionado sentido reside en la promoción de oportunidades de aprendizaje situado, jerarquizando los diferentes escenarios socio culturales en los que circula, se produce o legitima el conocimiento, o al interior de auténticas comunidades de práctica.

El valor de la experiencia y la impronta de los contextos de formación en el marco de la cognición situada permiten comprender algunos requerimientos para el logro de aprendizajes estratégicos asentados en la transformación del conocimiento procedimental.

Feldman (2004, citando a Elbaz 1981) en referencia a la multidimensionalidad del conocimiento práctico establece que éste incluye más de una dimensión cognitiva toda vez que abarca imágenes, reglas y principios. Del mismo modo las teorías implícitas son cada vez más reconocidas en su conformación del conocimiento práctico.

La UNESCO (2009; 1998) destaca la responsabilidad social de la Educación Su-

perior en acuerdo con la necesidad de actualización en el marco de la sociedad del conocimiento; reclama la profesionalización de la formación universitaria y el advenimiento de un sistema progresivamente más transparente y accesible, orientado hacia el bienestar poblacional.

Se asiste a una progresiva transición hacia formatos curriculares abiertos e integrados, en consonancia con una apertura creciente ante la diversidad de fuentes de información. Estos movimientos en el ámbito formativo suscitan la necesidad de promover habilidades múltiples para operar en la complejidad comprometiendo las dimensiones personales.

Armengol (2003, citado en Tejada Fernández, 2007) afirma que los cambios actuales que propenden hacia una formación para el desarrollo socio profesional constituyen escenarios formativos de interés, toda vez que permiten superar ciertas limitaciones del sistema tradicional. La formación competencial estaría relacionada con la promoción de prácticas orientadas a la resolución de problemas propios de un campo, con la búsqueda de respuestas ante demandas de distintos contextos y actores sociales y a la gestión responsable del conocimiento y de los recursos.

Algunas opiniones afirman que Incorporar el concepto de competencia implica intensificar el carácter integral y la responsabilidad social de la formación universitaria. Otras lo consideran un enfoque reduccionista, técnico pragmático que reduce la formación universitaria al entrenamiento profesional. Resulta de interés precisar que existen diversas perspectivas desde las que se atribuye significación diferencial a la noción de competencia, en tanto se la inscribe en distintos campos.

En el mundo laboral la inclusión del término competencia refleja un cambio de perspectiva (Stroobants, 1994; Trépos, 1993; Ropé y Tanguy, 1994; Ropé, 1996 citado en Perrenoud, 2003). Las transformaciones en el campo del trabajo (flexibilidad, economía de mercado, búsqueda de calidad total, gestión de recursos humanos, movilidad de los trabajadores,

entre otras) han conducido a priorizar las "calificaciones formales iguales sobre las competencias reales, diferenciadas, evolutivas, ligadas a la historia de las personas" (Perrenoud, 2003, p.14).

Lejos de definir calificaciones tipo para atribuir sobre esta base puestos de trabajo a individuos, se incorpora el enfoque competencial (Levy-Leboyer, 1997) representativo de conjuntos integrados de conocimientos que devienen en potencial colectivo de una organización. De allí su aceptación por parte de las formaciones profesionales.

Perrenoud (2003) refiere que las resistencias se advierten en algunos sectores universitarios, en los que si bien se asume que éstas forman en competencias, el énfasis se pone en la transmisión de saberes eruditos, teóricos y metodológicos. Enmarca esta cuestión en el marco del histórico enfrentamiento entre sectores que defienden la formación humanística, artística o de carácter general (quienes suelen afirmar el valor de la cultura y del conocimiento en sí mismos), con aquellos inscriptos en posiciones más funcionalistas o utilitaristas empresariales (ligados a la perspectiva económica y a los sistemas de producción). Paralelamente cita, por ejemplo como antecedente, a los movimientos de la Escuela Nueva y la Pedagogía Activa, en sus postulados sobre una escolaridad que prepare para actuar sobre la realidad.

Perrenoud (1994) afirma que la universidad en su misión ligada a la formación profesional, no debe abandonar "el lenguaje de los saberes sino que debe integrarlo al lenguaje más general de las competencias". Destaca que es necesario abandonar la concepción ligada a que el saber es por sí mismo un medio de acción que posibilita la realización de acciones competentes. Enfatiza que es necesario dinamizar otro tipo de habilidades y estrategias cognitivas en orden a sistematizar y afianzar saberes prácticos propios del desempeño profesional, en contextos experienciales.

La atención al desarrollo basado en competencias localiza el esfuerzo del desarrollo económico y social en la valoración de los recursos humanos, intentando

responder mejor a la necesidad de encontrar un punto de convergencia entre educación y empleo. Sin embargo esto no significa considerar que la formación universitaria deba orientarse acríticamente a formar perfiles profesionales prescriptos para satisfacer la coyuntura del mercado.

Bernstein (1997) afirma que la competencia ha sido definida de muy disímiles formas según el contexto en el cual se requiera la noción, entrando en lo que denomina "recontextualización" en función de los campos e intereses a los cuales se orienta.

Para Gonczy (2001) el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que demanda al estudiante el establecimiento de relaciones recursivas entre la práctica y la teoría; aptitud y disposición para transferir el aprendizaje a diferentes situaciones complejas y cambiantes, autoaprendizaje y capacidad para plantear y resolver problemas actuando de manera crítico reflexiva ante distintas situaciones. Aquí se manifiesta su potencialidad como forma superadora de aprendizajes escindidos y descontextualizados.

Competencia según Le Boterf (2001), es la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido. En esta definición se destaca la idea de interacción entre los recursos personales y los del entorno, así como la inclusión del resultado de ambos en una conducta verificable.

Perrenoud (2003) define a la competencia como un conjunto organizado de esquemas. El esquema es entendido como una totalidad constituida que sirve de base a una acción u operación singular, mientras que una competencia pone en acto varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que operan como fuente de inferencias, anticipaciones, transposiciones, analogías y generalizaciones, que confluyen a su vez hacia la lectura y evaluación de indicadores y a la toma de decisiones. En su génesis pasa por instancias de ra-

zonamiento explícito, ensayos, errores y logra automatizarse gradualmente hasta constituir un esquema complejo, "nuevo componente estable del"inconciente práctico" piagetiano (Perrenoud, 2003, p.63).

El autor recupera la noción de hábitos de Bourdieu (1972) entendido desde el campo de la sociología como conjunto de esquemas que permiten generar prácticas adaptadas ante situaciones nuevas en ausencia de instancias explícitas. Destaca que integran experiencias pasadas y funcionan a modo de matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, las cuales viabilizan la resolución de problemas vía transferencias analógicas de esquemas.

Si toda competencia refiere un preciso anclaje en una determinada práctica social, la cual a su vez expresa su historicidad idiosincrática al interior de una comunidad de prácticas, el recorrido del alumno a lo largo de su formación universitaria no puede sustraerse a los aprendizajes a esta dimensión ligados.

Etienne y Lerouge (1997, p.67, citado en Perrenoud, 2003) afirman que "la creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y la integración de éstos en una situación de operabilidad" (p.11); el desafío de la intervención didáctica requerida para su formación reside en alimentar la dinámica dialéctica entre estas dos dimensiones.

Díaz Villa (2006) define sus rasgos objetivos en términos de construcción social, afirmando que no puede abstraerse de los procesos y relaciones que la construyen, jerarquizan y legitiman. Se desarrolla y valida en instituciones especializadas, cuyas ideologías y proyectos formativos se encuentran delineados y expresados en currículos y pedagogías específicas.

Su desarrollo requiere de prácticas de interacción ligadas a la enseñanza y al aprendizaje en contextos específicos donde se refuerza la actividad y creatividad del estudiante, en relación con saberes y praxis propias de cada campo profesional y epistémico. Su logro se presenta anudado a determinados fines, los cuales

conducen a un tipo de saber y hacer situado y vinculado con criterios de desempeño evidenciables.

Podría afirmarse conjuntamente con Díaz Villa (2006) que la educación promueve el desarrollo de la competencia de un sujeto, en tanto incentiva el desarrollo de sus potencialidades (Durkheim, 1975) o sus facultades humanas las cuales asumen diversas expresiones al interior de prácticas específicas. La competencia, en este sentido es equiparable a los resultados del aprendizaje y sus componentes, connotados por criterios de actuación explicitados.

Díaz Villa (2006) expresa que evaluar la pertinencia del enfoque competencial en el curriculum universitario implica revisar la misión de la universidad en las coordenadas socio contextuales actuales. Cabe mencionar la preocupación en el ámbito académico, ya enunciada por Barnett (2001) "por la migración hacia el mundo académico de valores e intereses propios de otros medios" (p. 56) y la percepción de que "la libertad académica y la autonomía institucional de la que se disfrutó alguna vez podrían estar disminuyendo" (p. 57).

El autor afirma que proponer el enfoque competencial en el curriculum universitario implica asumir la responsabilidad social inherente al vínculo universidad / sociedad. Poner en diálogo la visión académica con la profesional conlleva atender a las demandas sociales explícitas respecto de una titulación favoreciendo la utilización y transferencia de conocimiento para el bienestar común, preservando la dimensión ética que tal planteamiento implica.

Un abordaje de la tarea académica, de carácter colaborativo e integrado, que comprometa a todos los sectores y actores sociales involucrados (condición imprescindible de un enfoque competencial extenso y riguroso), no sólo jerarquiza la profesionalización de la actividad académica, sino que representa un modo de utilizar constructivamente la libertad académica y la autonomía institucional, eliminando riesgos reduccionistas o tecnicistas de la cuestión (Barnett, 2001, citado en Díaz Villa, 2006).

La UAI, en esta línea, busca promover el desarrollo de un proceso educativo en profunda interacción con el contexto social, favoreciendo la formación de futuros profesionales capaces de dar respuestas situadas ante las problemáticas emergentes. Para ello desde los distintos niveles en los que se concretiza su accionar procura integrar las intervenciones docentes y las actividades académicas potenciando el desarrollo de competencias profesionales definidas en el perfil del egresado en un marco de análisis y revisión crítica colaborativa. El dominio disciplinar se enriquece y resignifica en el contexto de práctica y es en esta interfaz donde se propende al desarrollo de habilidades complejas con fundamento ético y responsabilidad social.

BIBLIOGRAFÍA

- Barnet, R.** (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bernstein, B.** (1997). *Conocimiento oficial e identidades pedagógicas*. En J. Goikoetxea y J. García Peña (coords.), *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 11-28). Madrid: Popular.
- Bourdieu, P.** (1972). *Esquisse d'une Théorie de la pratique*. Geneve, Paris: Librairie Droz.
- Cleaves, Peter S.** (1985). *Las profesiones y el Estado. El caso de México*. México: CES-COLMEX.
- Coll, C.** (2003). *El Curriculum universitario en el S XXI*. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 271- 284). Madrid: Síntesis Ed.
- de La Fuente Arias, J.** (2003). *¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria*. *Papeles del Psicólogo*, 86, 34-41.
- Díaz Villa, M.** (2006). *Hacia una sociología de las competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Feldman, D.** (2004). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Fernández Pérez, J.** (2001). *Elementos que consolidan al concepto Profesión. Notas para su reflexión*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 3, Nº 1. Facultad de Filosofía Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Gonczy, A.** (2001). *Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias*. En A. Argüelles y A. Gonczy, *Educación y capacitación basadas en normas de competencias* (pp. 38-40). México: Limusa.
- Le Boterf, G.** (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Levi-Leboyer, C.** (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Nieves Achón, Z., Otero Ramos, I & Molerio Pérez, O.** (2007). *La formación profesional en la universidad de hoy: de la educación a la autoeducación*. *Revista Pedagogía Universitaria*, vol. 12, Nº 2, 1-9.
- Perrenoud, P.** (1994). *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants una opposition discutable*. *Seminaire des formateurs del l'IUFM, Grenoble*, 25-31.
- Perrenoud, P.** (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez Editor.
- Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. (Coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.
- Proyecto EuroPsychT** (2003). *Recuperado el 3 de agosto de 2011*. Disponible en: <http://www.uv.es/uipot/europsych.htm>.
- Romero, S. y Sobrado, L.** (2002). *Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario*. En V. Álvarez y A. Lázaro, *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 305-324). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Schon, D.** (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Tejada Fernández, J.** (2007). *Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional*. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, Nº 6. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO** (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO. París. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#deklaracion
- UNESCO** (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009*. UNESCO. París. Recuperado el 3 de agosto de 2011. Disponible en: <http://www.unesco.org/es/the-2009-world-conference-on-higher-education/about-the-conference/>
- Zabalza, M. A.** (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

EL GOBIERNO DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS ¿EN EL CAMINO DE UNA NUEVA REFORMA?

Por PABLO BOHOSLAVSKY

RESUMEN

En el presente trabajo pasaremos revista a las tendencias contemporáneas respecto de la conformación y formas de elección de los gobiernos universitarios nacionales, las reformas legales introducidas en los últimos años, con particular acento en las instituciones del estado y su vinculación con el caso argentino.

En nuestro país asistimos a demandas genéricamente denominadas de *democratización* sobre el gobierno de las instituciones universitarias nacionales: sistemas de elección más transparentes y que vinculen más directamente a electores y candidatos, incorporación como ciudadanos plenos a sectores de la vida universitaria hoy excluidos, como los docentes interinos¹, y los empleados técnico - administrativos, la modificación porcentual de la composición de los cuerpos colegiados de gobierno y la incorporación de actores con representación política o social a los ámbitos de decisión universitarios, son algunas de ellas.

Por otra parte, como se han producido, ya entrado el siglo XXI, reformas de los modelos de gobierno de las universidades del estado en Francia (2007), de quien heredamos el formato *napoleónico* de organización, y en España (2006), resulta oportuno realizar un análisis comparado que ayude a poner luz sobre los conflictos vinculados con el gobierno universitario argentino y proponga direccionalidad a su resolución.

La presente investigación incluye una revisión de las formas del gobierno de las universidades estatales argentinas a partir de la Reforma Universitaria, de la que estamos por cumplir 100 años, las tensiones contemporáneas observadas en las mismas, una mirada sobre las reformas legales introducidas en los países con mayor influencia universitaria sobre Argentina, siguiendo con la diferenciación entre gobernabilidad y gobernanza universitarias.

Finalmente, algunas consideraciones y conclusiones, las que van en pro de la transparencia de los actos de gobierno y del acercamiento de los electores a los candidatos con el objeto de aportar a la mejora de las condiciones de desenvolvimiento de las universidades nacionales y de su legitimidad social.

SUMMARY

In this paper we will review contemporary trends regarding composition and forms of election of university governments, legal reforms passed in the last years, with particular emphasis on the state institutions and their relationship to the Argentine case.

In our country we see claims generically called democratization of national universities government. Some of them are: more transparent election systems linking more directly voters to candidates, incorporation as full citizens sectors currently excluded from the university life, such as non-tenure professors, administrative technical employees, change in the percentage of the composition of the collegiate governing bodies and the incorporation of actors with social or political representation to the university decision fields.

On the other hand, as already in the twenty-first century reforms of the governance models of state universities took place in France (2007) from which we inherited the Napoleonic form of organization, as well as in Spain (2006), it is appropriate to conduct a comparative study to contribute to shed light on the conflicts related to the Argentine university government and to propose a direction to their resolution.

This research includes a review of the government forms of Argentine state universities since the University Reform, of which we are about celebrating 100 years, of the contemporary tensions seen in them, and a look at the legal reforms passed in countries with the greatest university influence on Argentina, following the differentiation between governability and university governance.

Finally, considerations and conclusions are made, which aim at more transparency of government's acts and getting electors closer to the candidates with the goal of contributing to improve the development conditions of national universities and their social legitimacy.

¹ Aquellos que no hubieran obtenido el cargo por concurso regular, de antecedentes y oposición.

HISTORIA DE LA CUESTIÓN Y PERSPECTIVA

Sin dudas que la Reforma de Córdoba de 1918 estableció en Argentina un hito respecto de la organización de los gobiernos universitarios de las universidades del estado y su influencia se extendió a buena parte de América Latina. La consigna "Por la libertad dentro del aula y la democracia fuera de ella", que aparece reiteradamente entre los documentos de los reformistas sintetiza el anhelo estudiantil: liquidar el derecho divino del profesorado, sus métodos de enseñanza arcaicos alejados de la ciencia y ampliar la base de legitimidad institucional.

La decadencia previa, señalada enfáticamente en el Manifiesto Liminar (1918), mostraba a la Universidad de Córdoba, creada en 1613, como: "... hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictará".

Vinculado con la democratización en la elección de representantes, la postura de los estudiantes de la época fue la de alcanzar el derecho de votar a un tercio de la representación docente al gobierno de los Consejos Directivos de cada Facultad, bajo la denominación de "tercio estudiantil" y la proporción restante por parte de profesores de la misma unidad académica². Esto no sólo permitió el ingreso de los docentes más afines o cercanos a los estudiantes a los gobiernos universitarios sino que por otra parte excluyó a las personalidades influyentes de la época, que integraban dichos cuerpos colegiados por una designación presidencial, sin más legitimidad que la devenida de sus posiciones de poder: empresarios prósperos, profesionales del derecho con influencias sobre funcionarios del estado o eclesiásticos con acento sobre la sociedad civil.

En el punto de vista de un pensador como Ribeiro (1973), el movimiento de

la Reforma Universitaria ha pasado por la acusación por parte de unos de degradar la Universidad, de politizarla y de impedir el ejercicio de sus funciones esenciales, mientras que se ha apreciado por otros como el gran motivo de orgullo de la Universidad Hispanoamericana. Siguiendo a Tünnerman (2008):

Sin duda, la autonomía universitaria es su fruto máspreciado. Su conquista ha sido para el desenvolvimiento de las Universidades y la aparición de la conciencia crítica, fundamental para el progreso de la sociedad en general (p. 99).

No es motivo de este trabajo establecer un balance de aquel movimiento, pero sí advertir que los universitarios de aquellos años trasladaron, o al menos intentaron hacerlo, los logros y acciones propias de la democracia política naciente. Sus actores principales eran militantes o simpatizantes de Hipólito Irigoyen que había alcanzado el gobierno en 1916, tras más de 20 años de lucha política, en la que se incluyeron levantamientos armados.

La ley Sáenz Peña, aprobada en 1912, basada en la instauración del voto universal, secreto y obligatorio, vino a terminar con la limitación del derecho electoral a los rentistas o quienes mostraran capital de trabajo, con la modalidad del voto cantado y el carácter voluntario que dejaba a los empleados a merced de sus patronos, permitió ganar aquellas elecciones generales.

Los reformistas de la época asociaron aquella norma legal y el gobierno emergente por la aplicación de la misma, a la necesidad de ampliar la base de sustentación del gobierno de las Casas de Altos Estudios. Así, Del Mazo (1955) señalaba: La soberanía de la Universidad reformista radica en el claustro pleno... En un estado democrático la autonomía sólo se legitima en la integración de la Universidad con todos sus miembros y en el carácter democrático de su gobierno, basado en la universalidad de su ciudadanía interna (p. 11).

Asistimos pues a una traslación del formato de la democracia política de las

naciones de occidente: el gobierno surgido de la decisión ciudadana, ejercido ya coercitivamente de manera obligatoria o por voluntad personal, según los regímenes electorales impongan al voto o lo dejen librado a la decisión del ciudadano, se aplica al interior de las universidades del estado, perdiendo de vista que son cualitativamente distintos los principios de ciudadanía en uno y otro ámbito.

En el plano nacional los ciudadanos gozan de plenos e igualitarios derechos políticos, siendo éste el principio básico de la democracia representativa, mientras que los ciudadanos universitarios no resultan un espejo de aquella sino que unos surgen por selección basada en el mérito o de condiciones socio económicas que limitan el acceso de otros. Así, la *ciudadanía de los universitarios*, veremos a continuación, no es un concepto novedoso, aunque puede llamar a engaño su asimilación a la de *ciudadanía* a secas.

La Universidad medieval de Bolonia era gobernada por los estudiantes. Tunnermann Bernheim (1997) señala que los mismos buscaban y seleccionaban a los docentes, discutían con ellos las condiciones de contratación, ejercían la administración, firmaban convenios con las autoridades eclesiásticas o monárquicas de la época para proteger a sus pares e incluso elegían de entre ellos al Rector. Este debía ser mayor de 24 años, clérigo y estudiante con al menos cinco años de antigüedad.

Para acceder como alumno a la Universidad de Bolonia, además de atravesar un examen de ingreso, debía demostrarse capacidad de sostenimiento, esencialmente del alojamiento y comida durante el lapso de duración de los estudios, como así también de disponibilidad financiera para afrontar el pago de matrícula para asistir a clases. No fue Bolonia la única sino la primera y la de mayor trascendencia de las universida-

² Cabe señalar que la incorporación efectiva de los graduados universitarios a los cuerpos colegiados de gobierno se produjo con el decreto ley 6403 (artículo 3°) de Organización de las Universidades Nacionales del 23 diciembre de 1955

des organizadas por estudiantes³. Estas iniciativas, cabe señalar, eran de grupos de estudiantes con voluntad de alcanzar una licencia para trabajar o simplemente interesados en el crecimiento de su sapiencia.

En los siglos XIII y XIV se abrieron, bajo este modelo organizativo, universidades en Francia, Alemania, Suiza y muy pocas sobrevivieron, pasando la mayor parte de ellas a manos de los estados o de la Iglesia Católica. En todos los casos se trató de verdaderas sociedades o asociaciones privadas y libres, lejos de considerarse como una manifestación representativa de la sociedad de la época. Antes bien, asistimos a iniciativas de grupos de personas con intereses comunes, donde la intervención estatal o papal de la época se limitaba a autorizar primero y brindar seguridad luego a los alumnos que en dichos claustros tomaban clases.

EL GOBIERNO DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES EN ARGENTINA. TENSIONES

Desde el retorno de la democracia, en diciembre de 1983, y por aplicación de la ley 23068 de normalización (sancionada en 1984), dichas instituciones fueron integrando en sus cuerpos colegiados de gobierno a los profesores, graduados y estudiantes. La ley 24521 de educación superior (sancionada en 1995) impuso la presencia de docentes, en un sentido amplio, de estudiantes y condiciones que deberán cumplir graduados y personal de apoyo en caso de que los mismos se integren al gobierno. También deja abierta la posibilidad de que actores externos, a través de los Consejos Sociales de la Universidad, se integren al gobierno de la institución.

Este panorama general tiene matices por aplicación de las autonomías institucionales y las consecuentes variaciones estatutarias: algunas han incorporado como miembros plenos al personal

de apoyo, otras a actores externos en los cuerpos colegiados, otras han integrado en claustro único a profesores y auxiliares, o se advierte la representación de éstos últimos manteniendo la diferenciación claustral.

Algunas universidades han optado por formas de elección directa de los representantes de claustro a los Consejos Superiores Universitarios o equivalentes, como así también para las autoridades unipersonales (rectores y decanos), mientras que otras mantienen un formato de colegio electoral, el que ejerce su función a través de la máxima autoridad institucional: la asamblea universitaria.

Una caracterización política puede seguirse de Buchbinder y Marquina (2008). En general las universidades con mayor número de alumnos, que a su vez son las más antiguas de Argentina como la Universidad de Buenos Aires, y las Universidades Nacionales de Córdoba, La Plata; Tucumán o Litoral, con conducciones políticas cercanas al radicalismo o al socialismo han permanecido con los formatos tradicionales: gobiernos tripartitos⁴, elección indirecta de consejeros superiores y autoridades unipersonales, sin limitar las posibilidades de reelección de rectores y decanos.

Algunas universidades nacionales más pequeñas o con conducciones próximas al peronismo como las de Río Cuarto, Santiago del Estero o Misiones, por citar algunas, establecieron, a partir de 1990, mecanismos de representación cuatripartito, incorporando como miembros plenos al personal de apoyo y pusieron en marcha regímenes de elección directa de las autoridades unipersonales, pero con una ponderación por claustro, para morigerar la mayoría numérica que los estudiantes poseen dentro de la comunidad universitaria.

Otras, como las Universidades Nacionales de Río Negro y Comahue, han esta-

blecido un claustro único docente, en algunos casos con diferenciación entre profesores y auxiliares y en otros integrándolos de manera única, indiferente a la categoría docente de revista. Algunas universidades han dado cumplimiento al requerimiento legal de contar con al menos el setenta por ciento de su plantel concursado⁵, mientras que otras muestran proporciones mucho más bajas, producto de decisiones políticas internas ya que en tal caso eso permite una mayor manipulación del universo de electores, puesto que sólo aquellos que obtuvieran por concurso de antecedentes y oposición el cargo docente tendrán derechos a ser electores y candidatos. Particularmente en las universidades "grandes", como Buenos Aires y Nacionales de Córdoba y La Plata se producen los casos más notorios, donde se advierten los más bajos porcentajes de docentes concursados.

Adicionalmente están presentes causas de orden presupuestario, que limitarían la posibilidad de llevar a cabo concursos, en tanto éstos requieren de jurados externos, con su correspondiente gasto de movilidad y estadías, cuando la mayor parte de los recursos financieros están siendo utilizados en el pago de salarios al personal y autoridades, a las becas estudiantiles y atención a los proveedores de los servicios públicos, retrasándose la renovación de equipamiento y bibliotecas, como así también la ejecución de todos aquellos requerimientos que no cuentan con grupos de poder, internos o externos, para alentar o presionar por su ejecución.

En años más recientes, tal el caso de la Universidad Nacional de Río Negro, a partir del año 2009, se incorporaron actores externos a la institución: representaciones políticas de los poderes públicos provincial y locales, de los trabajadores y empresarios a través de sus gremios y cámaras respectivamente, de organizaciones sin fines de lucro de la sociedad

³ A diferencia de la Universidad de París, organizada por maestros, aunque bajo la égida de las escuelas catedralicias y al servicio de las necesidades de la doctrina de la Iglesia Católica.

⁴ Donde los docentes son sólo profesores y los auxiliares aparecen en el claustro de graduados. ¿cuál es el tercer claustro?

⁵ Lo que otorga derechos electorales plenos.

civil e instituciones científicas con dependencias en el territorio provincial.

Por otra parte, los movimientos estudiantiles y otros actores universitarios, a partir del año 2005 tienden a manifestarse en pro de un conjunto de reivindicaciones englobadas en el término *democratización*. Los estudiantes pretenden aumentar el número de sus representantes en los cuerpos colegiados de gobierno, los docentes interinos adquirir derechos políticos plenos, los auxiliares equipararse a los profesores e integrarse en un claustro único, el personal de apoyo, denominado No Docentes a incorporarse con voz y voto a los órganos de gobierno.

Así, en la Universidad de Buenos Aires se ha impedido en varias oportunidades la elección de rector, tanto por impugnaciones de hecho a un candidato, como por el reclamo de mayor poder político; en las Universidades Nacionales de Córdoba, La Plata y Rosario ha ocurrido otro tanto, impidiéndose en distintas oportunidades la elección de las máximas autoridades.

El caso más notorio, sin dudas, fue el de la Universidad Nacional del Comahue, que desde el año 2006 se vio impedida hasta el año 2010 para elegir rector, permaneciendo con una vicerrectora a cargo del rectorado desde aquel año. Al finalizar el año 2008, y con el acuerdo mayoritario de todos los claustros y sectores políticos, sesionó la Asamblea Universitaria con el objeto de reformar los estatutos. Así, aumentó en uno el número de representantes de los estudiantes en los Consejos Directivos de las Facultades y Centros Regionales.

La crisis de las agrupaciones políticas tradicionales, ligadas a los entornos de gobierno universitarios como el caso de Franja Morada y la disparidad de conductas institucionales o de adaptación diferenciada a las normas legales en vigencia, la falta de respuesta orgánica y creíble y planes de acción a largo plazo que comprometan mayor transparencia, participación han sido las causantes de las dificultades arriba observadas. No hay razón, por lo tanto, para que las mismas vayan a menguar y mucho menos desaparecer.

Sin dudas que la puesta en marcha del convenio colectivo con el sector docente universitario en el año 2015, bajo el decreto 1246⁶, al establecer derechos a concursar para los docentes interinos con cierta antigüedad, pondrá correctivos a la situación señalada.

FRANCIA Y ESPAÑA. ¿QUÉ HAN HECHO?

En este trabajo consideramos la evolución de las formas de gobierno de dichos países por la influencia de los mismos en el sistema universitario argentino. La organización por Facultades y el acento en la formación profesional destinada a satisfacer la demanda de los sectores públicos y privados: administradores, docentes, ingenieros, abogados y médicos, por citar a los más conocidos, representa el sesgo impuesto por el modelo napoleónico. El mismo se sobrepuso a las características de las universidades hispanoamericanas de los siglos XVII y XVIII, de estilo claustral y orientado en buena medida por las órdenes religiosas primero y por la corona española después, cuyas funciones fueron la formación de clérigos y doctos en primer lugar y posteriormente en profesionales aptos para reproducir las formaciones económicas sociales y fortalecer el aparato de dominación institucional.

Las universidades francesas fueron clausuradas por la Revolución Francesa y reabiertas casi cien años después. Durante ese lapso se organizaron las escuelas superiores técnicas y de administración: de allí se rescatarían los ingenieros que modernizarían la infraestructura vial, férrea y portuaria por un lado y dotarían a la novel burocracia de la nación los cuadros necesarios para un mejor funcionamiento del estado.

La impronta de una fuerte intervención estatal en las universidades se mantuvo hasta 1984. En ese año, la llamada ley Savary puso fin a la designación del

rector por parte del presidente de la nación y el nombramiento de los profesores como empleados públicos del estado francés, sujetos a condiciones de cambio de radicación según los requerimientos educativos de las instituciones universitarias.

A partir de aquel año, los gobiernos universitarios estatales se organizaron bajo tres consejos: el de administración, encargado del gobierno de la institución, con una presencia poco menos del treinta por ciento constituido por actores externos a la universidad, un consejo de investigaciones que, una vez determinado el presupuesto y la política a seguir por parte del consejo de administración, se encarga de resolver sobre la aprobación de los proyectos. Finalmente un consejo de docencia y asuntos estudiantiles, donde los alumnos tienen la misma representación que los docentes, resuelve sobre los planes de estudio y las becas.

Con la ley "De las libertades y Responsabilidades", del año 2007 y siguiendo a Rodríguez Gómez (2007), se establece entre otros cambios que el rector se elegirá por mayoría absoluta de los miembros del Consejo de Administración habilitados al efecto (profesores-investigadores, investigadores, profesores, alumnos, personal administrativo y personalidades externas, sin condición de nacionalidad). Antes primaba la regla de mayoría relativa y sólo el personal o alumnado de nacionalidad francesa podía participar en la elección⁷. Se establece la limitación a una única reelección consecutiva del rector.

Por otra parte, el Consejo de Administración de cada Universidad cuenta con entre 30 y 60 miembros, de los cuales un rango del 40 al 45% corresponde al personal docente y personal investigador; un 20 al 30% de personalidades externas; un 20 al 25% de estudiantes y del 10 al 15% de otros actores. Este Consejo determina la política del establecimiento, vota el presupuesto y san-

⁶ http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/decreto_1246.pdf Recuperado el 18 de octubre de 2016.

⁷ Debe tenerse en cuenta que las universidades francesas tienen los más altos índices de internacionalización: uno de cada 10 estudiantes es extranjero.

ciona el informe de gestión económica. También determina la política de personal y ejerce el poder disciplinario.

En el caso de España, con la intención de acercar más la universidad a los requerimientos del mercado y reducir cierta endogamia institucional, al introducirse la reforma por el gobierno de Aznar en el año 2001 y su modificatoria del año 2007, los actores externos cobran mayor importancia en la toma de decisiones en la medida que se establece que al Consejo Social Universitario le corresponderá "la supervisión de la actividad económica de la Universidad y el rendimiento de los servicios, así como la aprobación de los presupuestos". La regulación de dicho órgano quedó en manos de las Comunidades Autónomas y su composición resultará de la integración con "personalidades de la vida cultural, profesional, económica y social que no podrán ser de la propia comunidad académica, a excepción del Rector".

La misma norma estableció que el rector fuera elegido por la comunidad universitaria, representada en los claustros, mediante elección directa y sufragio universal libre y secreto, con participación de docentes, investigadores, alumnos y empleados de apoyo y bajo un mecanismo de ponderación.

Con el gobierno socialista de Rodríguez Zapatero, se introdujeron cambios en la legislación universitaria en el año 2007. Sin embargo no se alteró la función del Consejo Social, al que se incorporaron un profesor, un estudiante y un empleado de apoyo. En el caso de la elección de rector, se dejó librado a los estatutos para que sea el Claustro universitario o la comunidad universitaria toda quienes lo elijan, manteniéndose las características del proceso electoral establecidos en el año 2001 por el gobierno del Partido Popular de Aznar.

Así, el artículo 16° de la Ley Orgánica de las Universidades establece que: El Claustro Universitario es el máximo órgano de representación de la comunidad universitaria. Estará formado por el Rector, que lo presidirá, el Secretario General y el Gerente, y un máximo de 300 miem-

bros. Le corresponde la elaboración de los estatutos, la elección del Rector, en su caso, y las demás funciones que le atribuye esta Ley.

Por otra parte y referido al gobierno de las Universidades, el artículo 15° expresa: El Consejo de Gobierno es el órgano de gobierno de la Universidad. Establece las líneas estratégicas y programáticas de la Universidad, así como las directrices y procedimientos para su aplicación, en los ámbitos de organización de las enseñanzas, investigación, recursos humanos y económicos y elaboración de los presupuestos, y ejerce las funciones previstas en esta Ley y las que establezcan los Estatutos.

El Consejo de Gobierno estará constituido por el Rector, que lo presidirá, el Secretario General y el Gerente, y por un máximo de 50 miembros. Del mismo formarán parte los Vicerrectores, una representación de la comunidad universitaria, reflejando la composición de los distintos sectores en el Claustro, y una representación de Decanos y Directores, según establezcan los Estatutos. Además, cuando así lo determinen los Estatutos, podrán ser miembros del Consejo de Gobierno hasta un máximo de tres miembros del Consejo Social, no pertenecientes a la propia comunidad universitaria

Por citar sólo tres casos:

a) En la Universidad Complutense de Madrid, el Claustro se conforma, de acuerdo con el Reglamento de Claustro⁸ con: "... Una representación de los diversos sectores de la comunidad universitaria, en número de 300, que se elegirán de acuerdo con la siguiente proporción: 51 por 100 de Profesorado Funcionario Doctor, 12 por 100 del resto de Per-

sonal Docente e Investigador, 25 por 100 de Estudiantes, y 12 por 100 de Personal de Administración y Servicios", lo que otorga a los docentes una participación superior al 60% del total de los miembros.

En la Universidad Autónoma de Barcelona, junto con las autoridades "natas", esto es rector, vicerrectores, secretario general, se integra, según el artículo 57° de su estatuto⁹ con "una representación del personal académico distribuida proporcionalmente por facultades y escuelas universitarias, de forma que, incluyendo a los decanos y las decanas, los directores y las directoras y los vicerrectores y las vicerrectoras, sume 180 miembros, de los cuales 153 tienen que ser personal funcionario doctor, y 27, personal no funcionario y/o no doctor, una representación de estudiantes distribuida proporcionalmente por facultades y escuelas universitarias hasta un total de 90 miembros, incluido el alumnado de doctorado, y una representación del personal de administración y servicios hasta un total de 30 miembros". En este caso, la proporción del personal docente supera al 70% del total. Para la Universidad del País Vasco, el estatuto prevé en su artículo 169¹⁰ que el Claustro Universitario se compone de "... 240 personas más distribuidas de la siguiente manera: 135 (56,25 %) corresponden al profesorado doctor con vinculación permanente, 18 (7,50%) corresponden al profesorado no doctor con vinculación permanente, 5 (2,09%) corresponden al otro personal docente e investigador, 53 (22,08%) corresponden al alumnado, 29 (12,08%) corresponden al personal de administración y servicios.

⁸ Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/bouc/pdf/308.pdf> el 7 de octubre de 2016.

⁹ Recuperado de <http://sid.usal.es/idos/F3/LYN6363/3-6363.pdf> el 7 de octubre de 2016.

¹⁰ Recuperado de http://www.ehu.eus/documents/3026289/3106907/Estatutos_UPV_EHU.pdf el 7 de octubre de 2016.

UNIVERSIDADES. SU GOBIERNO Y LA GOBERNABILIDAD

El ejercicio de la autoridad, en tanto constituida en los términos previstos en las normas, supone la existencia de un orden político institucional. Tal orden resultará con distintos grados de estructuración, dependiendo de las lógicas de la acción de las redes organizadas de poder: políticas, burocráticas y académicas. Sus fronteras aparecen delimitadas y expresadas por leyes, reglamentos y normas de inferior jerarquía.

En el caso de las universidades, muchas de estas fronteras tienen límites borrosos y ambiguos, cuando no contradictorios y ajustables a las contingencias, lo que implica una buena dosis de inestabilidad. Así, en las redes mencionadas, se negocian intereses cotidianos, y en los cuales se superponen las lógicas que coexisten en la universidad. El *ruido* de esta negociación se acrecienta por el modelo organizativo de las universidades, signado por el horizontalismo, en particular de las universidades estatales argentinas y de buen parte de América Latina, tal lo señala Clark (1991), al abordar de manera sistemática los modelos de gobierno universitario.

Otros autores, como Kent (1996, 1997) y Neave G. (1995) a lo largo de los '90 han prolongado aquellas interpretaciones y Krotsch (2001), Rodríguez Gómez (2007), Samoilovich (2008) y Brunner (2011), entre otros, han mostrado las tendencias contemporáneas.

Como indica Clark (1991) son tres los modelos de autoridad universitarios posibles, junto con sus combinaciones: colegiado, que se caracteriza por ser no jerárquico, de carácter cooperativo para la toma de decisiones y de predominancia docente; *burocrático* donde la conducción puede ser ajena al claustro de profesores y tiene una legitimidad externa y el modelo *político* que se reconoce por la existencia de múltiples grupos de interés, conflictos entre ellos y competencia por recursos desde perspectivas

y valores en general contrapuestos, se puede entender a este último como el predominante entre las universidades nacionales argentinas. En éstas los cargos de conducción unipersonal: rector, decanos surgen, en general, como consecuencia de procesos electorales complejos, con identificación de los electores¹¹, a veces tras procesos de doble o triple vuelta de votaciones.

En tales condiciones es natural que con el principio de "una persona es un voto" se desarrolle cierto grado, a veces importante, de actividad política, abierta o encubierta, ya que hace falta constituir bloques mayoritarios a partir de los individuos y las facciones. Por otro lado, los arreglos cupulares y los acuerdos tácitos también intervienen para mantener el orden y producir resultados electorales esperados (Clark, 1991).

Si definimos a la "governabilidad" como la capacidad de los gobiernos universitarios para atender las demandas de sus grupos internos y resolver los problemas de manera eficiente, mediante mecanismos institucionalizados, podemos asegurar entonces que la cuestión no está tanto en las formas del gobierno universitario, sus particularidades y relaciones, como en la capacidad de gobernar que tienen las autoridades, en tanto dar direccionalidad a la voluntad mostrada oportunamente por los electores al decidir por una conducción institucional.

Yendo a las universidades nacionales de Argentina y siguiendo el esquema del triángulo de Clark (1991), de la Figura 1, podemos advertir la conveniencia que las instituciones universitarias conserven cierta distancia, incluso equidistancia, frente a los requerimientos de la sociedad y el poder estatal.

FIGURA 1. TRIÁNGULO DE CLARK



Las universidades próximas al Estado pueden caer bajo la influencia de éste, pero también próximas a la sociedad podrían verse envueltas en los conflictos que ésta presenta en su seno y consecuentemente tomar posición, institucionalmente, por partidos políticos, por intereses corporativos, lo que la aleja del análisis comprometido pero objetivo de los problemas e interrogantes que la sociedad coloca en su agenda.

Pero también podríamos transformar el triángulo virtuoso en otro, donde el Estado se transforma en Intereses de Gobierno y la Sociedad en Mercado. Así, en la Figura 2, aparece la *patología* señalada.

FIGURA 2. TRIÁNGULO DE CLARK, DEFORMADO EN LOS VÉRTICES ESTADO Y SOCIEDAD



En este punto las cercanías tendrán consecuencias aún más severas: por un lado el alineamiento a una política gubernamental hará perder autonomía para el desarrollo de la voz crítica frente a los problemas e interrogantes de la comunidad, limitando su intervención al acompañamiento del gobierno de turno, callando cuando debe pronunciarse y hacer que su voz, crítica y calificada, ponga freno a quienes detentan el poder político.

Por otro lado se tenderá a la acción refleja frente al Mercado, al trocarse los valores propios de una sociedad con base en principios con apego a la cooperación, la solidaridad y el particular acento en las políticas de corrección de desigualdades, tendiendo a la equidad, a otra donde lo válido son las transacciones, lo que puede comprarse – venderse.

¹¹Ya que las asambleas universitarias o consejo directivos que eligen a rectores y decanos respectivamente, tienen un reglamento electoral que en la mayoría de los casos que incluye el voto cantado.

Así, por ejemplo, la educación superior reconocida como un bien público, consagrada como tal en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO (2009), pasaría a ser un servicio transable, esto es: lo puede tomar quien lo puede pagar.

Las mismas consideraciones valdrían para los llamados servicios académicos: opción por la capacitación a empresas y posgrados profesionalizantes, que producirán altos ingresos, antes que cursos destinados a empoderar la sociedad civil en un sentido amplio, como también preferencias por servicios tecnológicos pagados por grupos económicos concentrados o mejor posicionados socialmente, antes que la atención a los problemas acuciantes de los sectores más postergados.

Un tercer caso se produce cuando el deformado es el vértice universitario, tomando éste como una suma de intereses sectoriales o corporativos, tal como se ilustra en la Figura 3.

FIGURA 3. TRIÁNGULO DE CLARK, DEFORMADO EN EL VÉRTICE UNIVERSIDAD



En este caso la institución pierde direccionalidad como proyecto colectivo: las clases se ven interrumpidas, los científicos se aíslan en sus laboratorios, campea el desorden administrativo, se designa personal para satisfacer intereses antes que cubrir una necesidad y el gobierno universitario, encarnada en su rector, cumple con la imagen del jinete de dinosaurio: no se sabe cómo llegó hasta allí y tampoco cuánto tiempo ha de durar sobre él.

En algunas circunstancias, cuando el estado tiene una baja capacidad de intervención, como en el caso de Argen-

tina, por la larga tradición autonómica, consagrada en la constitución nacional, las autoridades políticas del estado prefieren dejar librada a la Universidad a su suerte, antes que intervenir para restablecer la gobernabilidad, tal como la hemos definido.

Por otra parte la sociedad no es ajena a los conflictos internos de las Universidades y toman sus recaudos frente a ellos: las empresas suelen abstenerse de contratar a sus graduados, bajo la sospecha de que la formación ha sido deficitaria, los alumnos emigran a otras instituciones educativas, nacionales o privadas, universidades o instituciones terciarias, que les aseguren continuidad en los estudios y previsibilidad de desarrollo académico.

ALGUNOS ORÍGENES DE LOS CONFLICTOS

Entre las causas que afectan a la gobernabilidad de algunas universidades nacionales podemos señalar:

a) Presiones de actores con baja o ninguna representación en los cuerpos colegiados de gobierno: docentes interinos, personal no docente, estudiantes que pugnan por mayor proporción de sus representantes son algunos de los casos. Apelan a medidas directas o impiden el ejercicio del gobierno colegiado, por la vía de la ocupación de los ámbitos físicos donde los cuerpos deben deliberar, que puede incluir el uso de la violencia como herramienta de coerción¹².

b) Reformas estatutarias que incorporan un régimen de elección directa y ponderada para autoridades unipersonales (rector y decanos), apartando a los mismos del formato de un régimen cuasi parlamentario, pero manteniendo en los cuerpos colegiados no sólo funciones de política general, como aprobación de reglamentos de alumnos, de becas, sino otras de carácter esencialmente ejecutivas: designaciones de jurados de concursos, aprobación de los

mismos y designaciones de profesores regulares, otorgamientos de licencia al personal docente, aprobación de proyectos de investigación y extensión e incluso la designación de quienes integran el gabinete de gobierno. De esta forma las autoridades unipersonales quedan al margen de los cuerpos colegiados y sus mayorías circunstanciales para su elección, pero no para el ejercicio de la gestión cotidiana. Es posible, así, que rectores y decanos reciban censuras en el ejercicio del gobierno al perder mayoría en consejos superiores y directivos y que deban hacer concesiones que desnaturalicen sus proyectos de gobierno o incluso vayan en una dirección contraria a la que debería ir la universidad en el cumplimiento de sus fines.

Desde esta perspectiva, adicionalmente, le cabe a las universidades del estado las objeciones que se realizan a los gobiernos representativos: dificultades para mostrar un norte, ocultamiento de la información, tensiones entre legitimidad y racionalidad, acuerdos partidarios o políticos para sostener posiciones de privilegio, por citar algunas. Todo bajo el argumento, como en buena proporción de las democracias representativas, que debe sostenerse la gobernabilidad. Siguiendo a Huntington (1992), la cuestión radica no tanto en su *forma* de gobierno como en su *grado* de gobierno.

En este punto cabe observar que han calado en la opinión pública algunas críticas, fundadas o no, respecto de las universidades nacionales. Dichas críticas aseguran que por sus peculiaridades de integración y funcionamiento en las instituciones universitarias se favorece la aparición, estimula la intensidad y garantiza la permanencia crónica de fenómenos conflictivos de carácter político, gremial o estudiantil que impiden el desenvolvimiento normal y fecundo de

¹²Sólo como ejemplos, para el caso de la Universidad de Buenos Aires, ver <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2006/12/23/u-01332617.htm> y para la Universidad Nacional del Comahue, ver <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-104490-2008-05-26.html>.

las actividades académicas y que se traducen a lo largo del tiempo en un déficit juzgado socialmente de manera severa.

En la perspectiva de Samoilovich (2008) un gobierno eficaz y responsable ante los poderes públicos y la sociedad permite preservar la autonomía de la institución, mientras que uno débil e ineficaz al mantener las inercias institucionales e intereses creados, legitima las medidas de control e intervención externa. Si como señalamos anteriormente la gobernabilidad es lo que permite a una institución darse un proyecto compartido y llevarlo a la práctica, debemos reconocer que no hay forma de gobierno que garantice la gobernabilidad, aunque si es claro que hay mayor gobernabilidad donde se tienen claras las "reglas del juego" y estas son aceptadas, activadas y respetadas por la mayoría de los actores universitarios.

CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES

Si analizamos las críticas internas y externas a las funciones e integración de los gobiernos colegiados, como así también al formato electoral vigente en la mayoría de las universidades nacionales, suele advertirse:

a) Si las elecciones son de carácter indirecto, sólo algunas de las candidaturas a los cargos unipersonales son conocidas. Otras pueden surgir durante el desarrollo del proceso electoral, sobre todo en aquellos casos donde se impone una mayoría absoluta de electores (miembros de las asambleas universitarias) para alcanzar el rectorado. Eso impone negociaciones, resignar candidaturas y levantar otras. Esto conlleva desconocimiento de planes futuros de gobierno, pues no puede ponerse a consideración de la comunidad universitaria el proyecto de universidad que se quiere implementar. Más aun, por el carácter indirecto, los electores no han podido consultar a sus representados (en el caso

que lo desearan), antes de tomar decisión acerca de que candidato apoyar con su voto. Finalmente, la propia condición de indirecta limita el compromiso y la participación activa de la comunidad universitaria en la elección de sus autoridades, ya que la misma se produce a través de los representantes¹³.

b) Durante el acto electoral los votantes, en algunos casos surgidos de un mecanismo indirecto de representación, no están obligados a inclinarse por el candidato al que originalmente se hubieran comprometido, aun cuando bajo esas condiciones consiguieran el apoyo de sus votantes. Adicionalmente se advierte pérdida de independencia de criterio al tratarse de actos electorales públicos con el mecanismo de voto cantado, generalmente de mano alzada.

c) Finalizado el acto comicial las autoridades electas, fruto de un universo pequeño de votantes, se transforman en deudores de sus electores y consecuentemente sus planes de gobierno se ajustarán en tanto deben cumplir con aquellos electores los compromisos que le aseguraron el voto.

Más allá de las críticas, internas y externas, a las formas electorales pero vinculadas con la legitimidad institucional, deben tenerse en cuenta, tal como se analizó anteriormente, las tendencias internacionales a incorporar a actores externos en el gobierno universitario, aun cuando quede en manos de la comunidad universitaria, como el caso español, la elección del rector.

Llamativamente estas tendencias van en la dirección opuesta a las expresadas por los líderes de la reforma universitaria de 1918. A poco menos de cien años los estudiantes lucharon para que sean apartados de los órganos colegiados de

gobierno aquellos que no eran representantes de los claustros sino que debían su lugar a designaciones por parte de las autoridades políticas, sin méritos adicionales a la discrecionalidad política que los favoreciera.

No se trata de desandar el camino, apenas de abrir vías de participación y compromiso en la toma de decisiones a representantes de la sociedad que sin dudas pueden realizar aportes valiosos para ganar en calidad institucional y direccionalidad al proyecto institucional.

a) Por lo expuesto una revisión de las formas electorales, de la integración de los órganos de gobierno y de una clara diferenciación funcional puede ayudar a las universidades del estado a mejorar su gobernabilidad. Un programa que incluya: La participación de toda la comunidad universitaria integrando los claustros de electores dotará de mayor legitimidad a las autoridades emergentes.

b) La elección directa de las mismas asegurará mayor independencia a quienes resulten electos¹⁴.

c) La implantación de un régimen de representación proporcional para la efectiva incorporación de las minorías, como así también el apego a la ley de género, proveerá una conformación más acorde con los votos alcanzados con cada fracción política.

d) Revisiones estatutarias que otorguen funciones claramente ejecutivas y de gestión a las autoridades unipersonales y de definición de política general a los cuerpos colegiados.

La incorporación de actores externos a los mismos ayudará en la dirección de reducir la endogamia y alejará a la universidad del lugar común denunciado, y pocas veces demostrado, del gobierno de camarillas.

¹³ En algunos casos con el agravante de que la condición de elector se obtiene por un régimen de representación que prevé sólo para las dos primeras fuerzas electorales y no una distribución de bancas de acuerdo a la representación proporcional.

¹⁴ La ley Universitaria de Perú (n° 30220 del año 2014 impone la elección directa y ponderada del rector en su artículo 66°).

Si se pasa revista a los reclamos contemporáneos de democratización, un camino como el sugerido puede ofrecer respuestas que pongan a la universidad en mejores condiciones de afrontar los desafíos contemporáneos.

Hoy, como hace casi 100 años, la universidad es cuestionada. Así como aquel movimiento de la Reforma de Córdoba produjo una institución que dejó de ser lo que era, es posible que los síntomas aquí analizados estén preparando un nuevo cambio que ponga a las universidades estatales argentinas en condiciones de atender mejor y más comprometidamente los requerimientos de una sociedad de nuevo cuño.

BIBLIOGRAFÍA

- Buchbinder, P. y Marquina, M.** (2008): *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional – Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Brunner, J. J.** (2011): *Gobernanza Universitaria: tipología, dinámicas y tendencias*. Revista de Educación, 355. Mayo – agosto 2011.
- Clark, B.** (1991). *Los sistemas de educación superior*. Méjico, Nueva Imagen.
- Del Mazo, G.** (1955): *Estudiantes y Gobierno Universitario*. Buenos Aires, El Ateneo
- Huntington, S.** (1992): *El orden político en las sociedades en cambio*. Buenos Aires, Paidós.
- Kent, R.** (1996): *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- Kent, R.** (1997) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Los años 90*. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- Krotsch, P.** (2003): *Educación Superior y reformas comparadas*. Bernal – Prov. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmas.
- Manifiesto Liminar** (1918). Recuperado de <http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/historia/reforma/manifiesto> el 18 de octubre de 2016.
- Neave, G.** (1995): *Educación Superior: Historia y Política*. Barcelona, Gedisa.
- Samoilovich, G.** (2008) *Escenarios de Gobierno en las Universidades*. Caracas, IESALC/UNESCO.
- Rodríguez Gómez, R.** (2007): *¿Refundación de la Universidad Francesa?* México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Ribeiro, D.** (1973): *La Universidad Nueva. Un proyecto*. Buenos Aires, Editorial Ciencia Nueva.
- Tunermann Bernheim, C.** (1997): *Aproximación Histórica a la Universidad y su problemática actual*. Bogotá, Universidad de los Andes.
- Tunermann Bernheim, C.** (2008): *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforTun/> el 18 de octubre de 2016.
- UNESCO** (2009): *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf el 14 de octubre de 2016.



UNA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA UNA NUEVA UNIVERSIDAD

POR **ARIELA NINIANO**¹

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es la presentación y justificación de diez temas que, a mi criterio, deberían ser abordados en el debate sobre la nueva Ley de Educación Superior (ES), tanto por su importancia objetiva como por haber sido tratados con frecuencia a nivel sectorial, nacional, regional y mundial, en diferentes instancias académicas de la Educación Superior que fueron llevadas a cabo hasta el momento. Los puntos de consenso acordados en el desarrollo de más de 90 reuniones sectoriales, acerca del por qué sería necesaria una nueva Ley de ES, se basan fundamentalmente en las siguientes premisas: la ES argentina está profundamente deteriorada no sólo por insuficiencia financiera y presupuestaria, sino también por la falta de una gestión planificada de crecimiento y vinculación con un proyecto de país a futuro y además porque la Ley vigente no sirvió para establecer un nuevo orden moderno y democrático en el sistema de ES.

Hoy, la Educación Superior se enfrenta a nuevos desafíos y retos, que de no ser atendidos en tiempo y forma, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que caracterizan a este sector.

Se suma además a este contexto que en Argentina la obligatoriedad de la enseñanza media está generando una afluencia en aumento de estudiantes al ámbito de ES. Es esperable entonces, que la demanda de ES sea cada año más amplia y compleja. El individuo

que reclama ES proviene hoy de casi todos los sectores sociales, interesándose por un amplio espectro de carreras de diversa carga horaria y longitud. Por tales motivos, el cambio y/o replanteo de determinadas cuestiones no resueltas en la actual Ley de Educación Superior se presenta como ineludible, dada su desactualización frente a los cambios de paradigma y nuevas demandas sociales, que se han suscitado en el sector desde los años 90 hasta la actualidad.

Es crucial no perder de vista que los recursos humanos y el conocimiento se constituyen en la principal riqueza de que podemos disponer.

1. EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DERECHO HUMANO Y UNIVERSAL

Es justamente la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada en diciembre de 1948, la que proclama a la Educación como un Derecho Fundamental del ser humano. A su vez, esto estaría mostrando el modelo pretendido por el cual los padres educan a sus hijos y los gobiernos a sus ciudadanos.

El artículo 2 de la actual Ley de ES, sólo hace referencia al carácter de bien público social, tal cual lo expuesto en la Conferencia Mundial de Educación Superior (2009).

Mientras que en la Conferencia Regional de Educación Superior (2008), se hace explícita mención que la ES es además de un bien público social, un derecho humano y universal y además que... "los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho". Este término "derecho humano" debería estar presente en el articulado de la nueva Ley.

Al respecto, Katerina Tomasevski, relatora de la ONU comenta: "el derecho a la educación, cuando está garantizada, abre la puerta a otros derechos, mientras que su negación impide disfrutar de todos los derechos humanos".

El restringir de alguna manera el derecho a la educación hace que se excluyan personas del mercado laboral por falta de capacitación y por lo tanto tampoco estarán resguardados por la seguridad social.

La comunidad académica internacional y la latinoamericana en particular, cons-

¹ Licenciada en Economía (UBA), Docente de Macroeconomía y Política Económica (Facultad de CC.EE., UBA) y actual Profesora Adjunta de Macroeconomía, Microeconomía y Estructura Económica Mundial en la Universidad Abierta Interamericana. Analista en la Coordinación del Área Contable y Presupuesto de la Subsecretaría de Puertos y Vías Navegables, dependiente del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios.



cientes de su rezago en educación, respecto de los países más desarrollados, tanto en ciencia, tecnología y en términos generales en dominio del conocimiento, reaccionaron positivamente proclamando el principio de Educación para todos a lo largo de toda la vida, principio que responde cabalmente al Derecho Humano a la educación en todos sus niveles. Es necesario abandonar la concepción de la educación como un simple acopio de conocimientos, para incorporar esta otra que se halla explícitamente comprometida con los Derechos Humanos.

2. NUEVOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Al iniciar el siglo XXI, las Instituciones de ES, se enfrentan a sociedades más globalizadas, interconectadas a través de las nuevas tecnologías de la información y con un entorno cada vez más complejo, cambiante y diverso culturalmente que demanda de nuevas respuestas formativas. Se observan una serie de procesos simultáneos y a veces contradictorios de democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación, los cuales inciden en el desarrollo de la ES y le exigen a ésta respuestas adecuadas.

De hecho en la Conferencia Mundial, estos fenómenos son mencionados de la siguiente manera: "la cooperación internacional en materia de ES debería basarse en la solidaridad y el respeto mutuos y en la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural. Dicha cooperación debería pues fomentarse a pesar de las recesión económica". Respecto de la mundialización, la Conferencia agrega: "para que la mundialización de la ES nos beneficie a todos, es indispensable garantizar la equidad en materia de acceso y de resultados, promover la calidad y respetar la diversidad cultural y la soberanía nacional". Por otra parte respecto a la cooperación regional se expone que sería "deseable que aumentase en aspectos como la convalidación de estudios y diplomas, la garantía de la calidad, la gobernanza y la investigación e innovación. La ES debería reflejar las dimensiones inter-

nacional, regional y nacional tanto en la enseñanza como en la investigación".

La nueva ley debería contemplar el nuevo contexto y puntualmente respecto del tema arriba planteado debería profundizar el punto j del art 4, "promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales".

Además el sistema de ES debería formar personas intelectualmente críticas que puedan teorizar sobre el conjunto de la sociedad para plantear alternativas ideológicas y prácticas a las situaciones de injusticia social, política y económica, personas activas que combinen praxis y formación con especialización en los diversos ámbitos de la ciencia, profesionales capaces de orientar, asesorar y actuar con ética y con una nueva lógica en las transformaciones que exige el país en el que se haga efectiva la posibilidad de compartir en forma igualitaria los bienes materiales, que se amplíe efectivamente el acceso de todos al variado mundo cultural como así también la participación de todos en forma igualitaria en la toma de decisiones.

3. ARTICULACIÓN

La actual Ley, en sus artículos 4 inc f, 8, 15 y 38 abordan el tema de la vinculación entre las Instituciones No Universitarias y las Universitarias.

Este tema se constituye en un tópico más que importante ya que en la práctica se evidencian verdaderas complicaciones a la hora de generar la articulación planteada.

Resulta entonces, sumamente necesario, que la nueva Ley establezca claramente responsabilidades, mecanismos y procedimientos con el fin de asegurar tal articulación.

Asimismo y en referencia a las Instituciones de Educación Superior No universitarias, la formación técnica difiere de la formación docente porque demandan distintos recursos, infraestructura y equipamiento.

No sólo se requiere una política real de articulación relacionada con la estructu-

ra interna del sistema sino también, en concordancia con las demandas sociales, el mundo del trabajo y la producción. La Conferencia Regional de ES hace referencia al tema en varios párrafos: "dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la ES, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación" y en otro de sus párrafos alude al tema de "superar la segmentación y desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de ES, fundados en la diversidad". Por otra parte, a nivel de las reuniones sectoriales, el consenso se refiere a que se posibilite la continuación de los estudios en el conjunto del sistema, en sus diferentes instituciones y regiones del país, cuestión no practicable hoy por hoy.

Ahora bien, la mayor articulación entre la universidad y las instituciones de educación superior no universitarias, no debería plantearse en términos de competencia entre ambas instancias, sino tal cual lo expone la actual Ley, a través de convenios (Art 8 inc d) que permitan el flujo de los alumnos dentro de un solo sistema, simplificando además el pasaje de una carrera a otra o de una universidad a otra. Por otra parte, la nueva ley debería garantizar una mayor articulación entre las jurisdicciones provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las Universidades, las Instituciones de Educación superior no universitarias, el Consejo Federal de Educación, el Consejo de Universidades, los CPRES, para de esta forma llegar a consensos sobre política curricular, contenidos, alcances, programas y proyectos de desarrollo que lleguen efectivamente a establecer mecanismos de reconocimiento para la prosecución de los estudios.

En referencia al tema, lo que surge del consenso de las reuniones sectoriales es que tal desarticulación entre Universidades e Instituciones no universitarias, no sólo repercutió en el distanciamiento institucional sino en las perspectivas de continuidad de los estudios de los jóvenes, aumentando la deserción, el ausentismo, prolongando el tiempo de permanencia de los estudiantes en las carreras y profundizando la exclusión de los más pobres y necesitados, sumando a esta situación, el deterioro edilicio y de los materiales tecnológicos.



Sería preciso en cuanto a la formación docente, lograr un sistema integrado. La idea sería lograr más allá de las diferencias que cada una de las instituciones tiene, que el docente que sale de la Universidad, por ejemplo, de La Matanza, como el que hace lo propio de un Instituto en La Rioja, tengan la misma formación (a nivel curricular) para llevar adelante el desafío que significa ser docente en nuestro país.

Otra cuestión a considerar es que el nivel superior técnico en Argentina, es muy incipiente, por lo cual, se hace imperioso hallar un equilibrio mayor de oferta pública sobre todo en aquellas tecnologías agro-técnicas o industriales que hoy tienen la posibilidad de formar perfiles técnicos especialmente en algunas regiones donde en lo territorial y sectorial hay expectativas muy fuertes, abriéndose un panorama alentador de inserción laboral para jóvenes y adultos, pero que hoy estos perfiles lamentablemente se encuentran vacantes.

4. INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA-TECNOLÓGICA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA

Si bien el tema es abordado en la actual Ley en el art 4 inc c y art 28 inc b, a mi criterio, el mismo amerita, un tratamiento en un apartado especial, por constituir la investigación una de las tres funciones de la Universidad.

Ya en la Conferencia Mundial (2009) y en la Regional se expusieron las principales visiones sobre la cuestión. En la primera se comenta lo siguiente: "La formación que ofrecen los establecimientos de ES deberían atender las necesidades sociales y anticiparse a ellas. Esto comprende la promoción de la investigación..." se añade además que "...los sistemas de investigación deberían organizarse de manera más flexible con miras a promover la ciencia y la interdisciplinariedad, al servicio de la sociedad". En la Conferencia Regional, se argumenta que "la ES tiene un papel imprescindible en la superación de las brechas científicas y tecnológicas con los países más desarrollados y al interior de la región" enfatizando que se debe "incrementar la inversión pública en ciencia, tecnología e innovación".

A nivel de las reuniones sectoriales, el consenso se refiere a garantizar que la investigación y el desarrollo tecnológico-productivo, esté al alcance de todas las instituciones de ES (teniendo en cuenta las prioridades nacionales).

Todas las actividades que se desarrollan en el nivel superior deben formar parte de una política de Estado y la vinculación entre políticas educativas, de investigación, producción científica y tecnológica y el proyecto económico-político, implicarían contar con una perspectiva de efectiva democratización de la sociedad.

Hoy, surge la necesidad de escuchar lo que tienen para decir las diferentes comunidades educativas de ES de las diferentes regiones del país. Esto se traduce en la idea de una ES íntimamente relacionada con las necesidades de la sociedad. Las políticas científicas deben promover la producción de un saber orientado a dar respuesta a estas necesidades sociales a nivel local, nacional y regional. Deben alentarse proyectos que den sustento a la elaboración de políticas de Estado orientadas a generar las condiciones para un desarrollo productivo centrado en la resolución de los problemas que afectan las condiciones de vida de la mayoría de la población. Es decir, promover la investigación en ciencias básicas y aplicadas para la solución de los problemas nacionales (salud, educación, vivienda, explotación de recursos naturales, medio ambiente) como así la creación de tecnología autónoma que el país necesita para su pleno desarrollo.

Es preciso que se garanticen mecanismos de financiamiento a las actividades de investigación que promuevan la expansión, fortalecimiento y consolidación de las prioridades educativas propias de cada jurisdicción y las que se definan a nivel nacional.

Lo ideal sería propiciar la innovación productiva con el desarrollo científico

en armonía con el medio social y ambiental, articulando intereses sociales con intereses científicos y permitiendo así el desarrollo del perfil emprendedor de tecnólogos científicos.

5. PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

El artículo 37 de la actual Ley hace referencia al tema, explicando que el mismo, no se limitará a la capacitación en el área científica o profesional específica sino que incluirá también el desarrollo de una adecuada formación interdisciplinaria.

Sería conveniente que la nueva Ley sea más específica en este tema, porque de lo contrario, el término perfeccionamiento docente es amplio y puede abarcar distintos programas y/o actividades según quien lo analice. También creo conveniente establecer mecanismos periódicos de evaluación de gestión que sometan los conocimientos pedagógicos adquiridos en la práctica misma del docente.

Asimismo, el tema en cuestión es tenido en cuenta en la Conferencia Mundial y en la Regional. En la primera se argumenta que "La ES debe ampliar la formación de docentes tanto inicial como en el empleo, con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI. Este objetivo exige nuevos enfoques como por ejemplo el uso del aprendizaje abierto y a distancia y de las tecnologías de información y la comunicación (TIC). En la Conferencia Regional aluden a "reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación y capacitación permanente".

El desarrollo profesional es un proceso que involucra pensar y diagnosticar, en base a las necesidades actuales y futuras de la institución y de sus miembros, la implementación de programas y actividades tendientes a satisfacer esas necesidades. El docente debería conocer cuáles son las estrategias metodológicas



más adecuadas para lograr que el proceso enseñanza-aprendizaje sea productivo y favorezca la motivación, el esfuerzo y el crecimiento intelectual del estudiante. Debería además haber un estímulo hacia un perfil de docente-investigador porque el reconocimiento académico se obtiene casi en forma excluyente a través de la publicación de los resultados de las investigaciones. Precisamente en el caso del docente universitario, su profesionalización, converge en dos modelos: el del docente y el del investigador. Un profesional crítico y reflexivo de su propia práctica debe necesariamente investigar desde su principal escenario de actuación profesional: el aula.

Las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información (NTIC), ofrecen también una nueva oportunidad para completar el proceso arriba mencionado. Estas nuevas tecnologías obligarán al docente a constituirse en una especie de gestor y organizador del proceso de aprendizaje como un movilizador de recursos múltiples tradicionales y modernos.

En la práctica y debido al escaso número de docentes con dedicación exclusiva (2000: 14%, 2005:12.5%, 2008: 11.6%) el carácter de la investigación y su efectiva realización se ven seriamente comprometidos.

6. POLÍTICA DE EXTENSIÓN

La actual ley solamente abarca el tema en el art 4 inc g y j. Considero que al igual que el tema Investigación, por constituir la extensión, el tercer pilar de la actividad educativa junto a la docencia, se merece un apartado especial, teniendo en cuenta fundamentalmente los aportes que la misma puede generar a nivel de la sociedad en su conjunto.

La extensión es el elemento más dinámico e integrador del vínculo universidad-sociedad. La universidad cumple una tarea crucial a través de esta función que se visualiza en acciones desplegadas dentro y fuera de sus instalaciones, mayormente de carácter educativo y encaminadas a sus estudiantes, trabajadores y comunidad en general.

En la Conferencia Regional de Educación Superior (2008), se aborda el tema, enfatizando que "las respuestas de la ES a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos" y en la Conferencia Mundial se refieren a que "ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente".

Es hora de conformar equipos multidisciplinares con el fin de trabajar de modo coordinado sobre las verdaderas causas de los problemas sociales. Es por esto, que a mi criterio, es preciso que la nueva Ley entienda el concepto de extensión como la socialización del conocimiento producido en la universidad, destinado fundamentalmente a aquellos sectores que no tienen poder de compra.

Justamente los distintos cambios de paradigma del sector, hicieron que esta función de la universidad no contemplara solamente las actividades deportivas o la participación en coros. Debe pensarse y diagramarse una política activa de extensión renovada e institucionalizada en las carreras de grado y posgrado como un aporte de la universidad a la sociedad pero también como presencia de esa realidad social y comunitaria en la formación profesional, en un ida y vuelta de conocimientos y saberes desde la universidad a la sociedad. Si se logra trabajar en la extensión con una metodología adecuada, el sujeto se transforma, se apropia de una parte de la cultura acumulada, se involucra, participa y se compromete socialmente, con lo cual contribuirá a su formación integral y dará lugar al cumplimiento de uno de los fines de la Universidad.

La nueva conceptualización de extensión es acción y debe ser parte del proceso de aprendizaje.

Resulta entonces importante plantear el área y sus vinculaciones con el medio social a través de:

- 1) Realización de estudios / aportes que identifican tendencias, prevención y solución de problemas.
- 2) Desarrollo de programas acordes a las demandas del sistema productivo.
- 3) Realización de cursos de actualización para estudiantes y/o graduados.
- 4) Promoción de planes de voluntariado social dando cumplimiento a la formación de profesionales comprometidos con las necesidades de la sociedad.

7. FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Si bien estos términos aparecen en la actual Ley, en el art 15 inc a, se sabe que en la práctica, tal flexibilidad, no opera, estando en algunas disciplinas muy distante la teoría de la aplicación en campo. Se suma a esta situación la realidad del mundo laboral: desempleo, desarrollo tecnológico acelerado, auge de la globalización y regionalización, lo que demanda del campo educativo, el desarrollo de talentos en un mundo muy cambiante.

Brunner (2002), reconoce cinco contextos diferentes pero sumamente interrelacionados frente a las nuevas demandas sociales:

- 1) Estudios superiores en el contexto de la masificación educacional.
- 2) Cambios en el contexto de la formación y conocimiento.
- 3) Cambios ocupacionales.
- 4) Contexto de desarrollo.
- 5) Contexto cultural.

La aproximación curricular constituye uno de los niveles de integración o articulación, el cual consistiría en relacionar los contenidos curriculares de carreras semejantes en las instituciones teniendo



como referencias aquellos que contengan las mayores actualizaciones disciplinares de acuerdo con los adelantos de la ciencia y la técnica. La consideración de la bibliografía constituye otro parámetro de aproximación sin que ello implique una limitación a la libertad de cátedra.

La Conferencia Regional de ES plantea este tema explicando que es necesario "ofrecer mayores opciones a los estudiantes al interior de los sistemas, a través de la currícula flexible que les facilite un tránsito por sus estructuras..."

La sociedad le exige a la universidad que forme a los profesionales que el país necesita. Las instituciones deben estar atentas a los cambios económicos-políticos- culturales y sociales para incorporarlos en su currícula de acuerdo a las disciplinas, a partir de una adecuación bibliográfica ajustada a estos debates modernos, diversificando las oportunidades de actualización y reconversión para los que integran el sistema.

Por citar un ejemplo referente al tema en cuestión, en carreras como Economía, se estudian modelos económicos que son poco viables para economías latinoamericanas que en su mayoría han transitado por los mismos procesos en diferentes décadas, con lo cual los economistas que egresan de la universidad, no están preparados para dar soluciones concretas a la realidad de los países en vías de desarrollo porque los únicos modelos estudiados y con resultados claros se aplican a otro tipo de economías (1º mundo).

Asimismo, los planes de estudio deberían estar estructurados para una formación adecuada que les permita a los estudiantes el acceso al mundo laboral. La organización curricular debe garantizar su reinserción en programas de estudio, formación académica y capacitación permanente a lo largo de toda la vida.

Se debería además, poder instaurar programas de desarrollo y mejoramiento curricular que estipulen la revisión y evaluación cada cinco años de los planes de estudio vigentes porque la velocidad de cambio es tan alta que la formación debe ser continua con una re-acreditación de saberes.

8. POLÍTICA DE EQUIDAD

Este tema es tratado en la Conferencia Regional de ES explicando que es importante "dar satisfacción al aumento de las exigencias sociales por ES, requiere profundizar políticas de equidad" e "instrumentar mecanismos de apoyo público a los estudiantes: becas, residencias estudiantiles, servicios de salud como el acompañamiento académico, destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas".

Desde la fundación misma de las primeras universidades, los distintos gobiernos han tenido una asignatura pendiente con respecto al planteo de una política explícita de equidad, es decir, una política tendiente a garantizar las condiciones de igualdad en el acceso a la educación a todos aquellos, quienes poseyendo las condiciones, no pudieran acceder a la ES por carencias económicas estructurales para su sostenimiento.

Esta situación está resuelta en el plano internacional con la materialización de becas y préstamos para los estudiantes, además de no discriminar a los estudiantes en caso que estudien en universidades estatales o privadas porque hacen valer el principio de la libertad de elección.

La nueva Ley debería enfatizar más sobre este aspecto dado el bajísimo financiamiento público para las becas de estudios universitarios de grado. A esta situación se suma, actualmente una tediosa burocracia administrativa para acceder a ellas.

Este tema debería ser incorporado, dada su importancia, como uno de los objetivos de la Educación Superior, ya que en la actual Ley, la equidad no tiene un lugar preponderante.

9. PROFUNDIZAR

INTEGRACIÓN NIVEL MEDIO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

El Sistema Educativo Argentino (SEA), sólo puede denominarse de este modo en un sentido figurado porque justamente lo que lo ha caracterizado es la desarticulación de sus niveles y modalidades. Según, Braslavsky (1999), esta desarticulación en realidad, no es propia del SEA, sino de los sistemas educativos modernos.

Los déficits que se pueden mencionar respecto del SEA, abarcan los diferentes niveles, pero afectan en forma excluyente al último escalón del sistema: el nivel de ES.

Al respecto, podemos mencionar:

- 1) Altos porcentajes de deserción y repitencia en todos los niveles.
- 2) Problemas de calidad educativa.
- 3) Falta de correspondencia entre títulos alcanzados y competencias básicas desarrolladas por alumnos.
- 4) Gran variedad de resultados condicionados por el origen socioeconómico (más notorio en los niveles iniciales).
- 5) Deterioro en la formación y trabajo docente.
- 6) Escaso nivel de financiamiento.

En el consenso de las reuniones sectoriales, se argumenta con respecto al tema en cuestión, que la orientación de los jóvenes cuenta con fuertes instrumentos desde la integración con los últimos años de la Educación Media, desde el trabajo con el ingreso a las carreras, desde distribuciones territoriales y formativas justas para evitar/prevenir fracasos que sean productos de elecciones desinformadas o por impedimentos materiales como el acceso geográfico, por ejemplo.



La mayor dificultad con que se encuentran los estudiantes al ingresar a la Universidad es la carencia de estrategias y hábitos requeridos para lograr determinados aprendizajes. En algunas asignaturas dicha dificultad se ve agudizada por errores o desconocimientos conceptuales. Ante esto, resulta necesario el trabajo conjunto de las Instituciones de ES y Nivel Medio.

Para generar acciones de enseñanza en este sentido, se requiere que las estructuras institucionales y académicas sean medianamente flexibles, dispuestas a trabajar desde la inter y la transdisciplinariedad a fin de generar espacios de encuentro en una y otra institución.

Se puede pensar en una nueva Ley que contenga pautas o acciones concretas para que el tránsito de un estadio a otro sea más fluido, a saber:

- 1) Articular los últimos años del Nivel Medio para que los estudiantes puedan acceder a prácticas de enseñanza en el Nivel Superior y a metodologías de estudio desarrolladas a partir del abordaje de problemáticas sociales y naturales.
- 2) Colaboración de los estudiantes del Nivel Superior en el aprendizaje de los estudiantes secundarios.
- 3) Talleres de capacitación continua en donde exista la interacción entre docentes de nivel Medio y docentes del Nivel Superior.

La articulación vertical y horizontal se presenta como una opción adecuada frente a la problemática planteada, dado el divorcio entre los contenidos del nivel medio y los de la ES.

Sería más que necesario pensar algún mecanismo que proponga que los últimos años del nivel medio sean utilizados como un "puente" para transitar de forma más fluida el pasaje a la ES. Se sabe por ejemplo, que en la mayoría de los colegios de nivel medio, los contenidos estudiados en Matemática no se condicen en absoluto con lo impartido a nivel CBC o cualquier curso de ingreso a instituciones de ES.

Se deberá también trabajar muy fuerte en cuestiones de redacción, comprensión de textos, capacidad de lectura, porque precisamente estos son los temas que resultan en los primeros años, motivo de deserción o atraso.

10. DEMOCRATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

En realidad, la democratización no se circunscribe solamente a algunos aspectos de la vida universitaria como la composición de los órganos de gobierno, sino que hace referencia a una "democratización integral" constituyendo un tema más complejo y que implicaría la reformulación de la institución como tal.

En la Universidad actual, se percibe una inercia neoliberal en su administración y en la definición de sus políticas. La democratización debe plantearse en el plano burocrático, académico y político.

Ahora bien, los cambios que podrían generar a nivel gobierno son por ejemplo algunos de los planteados por el Movimiento Martín Fierro de la Universidad Nacional de Rosario, que son coincidentes en su mayoría con los propuestos por otras agrupaciones y/o instituciones, a saber:

- Evitar que parte de los docentes que son auxiliares integren el claustro de graduados (ahí deben estar quienes no tienen relación de dependencia con la Universidad).
- Elección directa y ponderada para autoridades unipersonales: rector y vicerector, decanos y vicedecanos.
- Homogeneizar el cogobierno y su composición para todas las universidades nacionales.
- Prohibición de más de una reelección en todos los cargos.
- Incompatibilidad de cargo entre ser representante en los órganos colegiados y ser funcionario de la universidad.

En cuanto a la integración de los órganos de cogobierno, en las universidades nacionales más del 70% de los docentes, están excluidos de la posibilidad de elegir o ser elegidos ya sea porque son interinos y jamás se llamó

a concurso el cargo o porque trabajan ad-honorem.

La nueva Ley debería también contemplar la participación de las fuerzas sociales y políticas democráticas para que pudieran brindar sus aportes conceptuales y apoyo a las regiones locales en función de sus demandas. Para tal fin se debería proponer la existencia de Consejos Sociales Consultivos en los cuales se pueda canalizar la participación de todos los sectores sociales en el gobierno y planificación estratégica de las universidades.

La democratización de las universidades está también estrechamente ligada a las condiciones laborales. Ni la elección directa de autoridades ni la participación de todos puede garantizar la democratización plena si continúan las diferencias salariales actuales, porque no hay democracia posible sobre la base de la precarización y flexibilización de los trabajadores.

COMENTARIOS FINALES, A MODO DE CONCLUSIÓN

Más allá de una nueva ley de educación superior con un renovado marco normativo, es fundamental y le cabe al estado nacional desarrollar políticas de mejoramiento para el sector, avanzando en la implementación de reformas concretas que articulen sus decisiones con las del sector.

Si bien está claro que el instrumento legal no brindará respuesta a todos los cambios y transformaciones que deberán implementarse en la ES, también es real, que representa un primer paso más que importante en el seno del debate democrático para lograr el consenso adecuado.

Los nuevos paradigmas del sector requieren la formación de distintos perfiles de investigadores, científicos, alumnos, docentes y tecnólogos con el fin de cuestionar situaciones como así también plantear o vislumbrar las soluciones para las mismas, es decir, nada más ni nada menos que planificar el futuro.



En el mundo de hoy, el conocimiento se constituye en la principal ventaja comparativa de las naciones y regiones, por eso, el país debe apostar a éste e invertir en el sector.

Es necesario repensar la institución universitaria apostando a su capacidad creativa de sobreponerse a las innumerables transformaciones sociales a las que ha sido sometida desde su origen, porque ésta seguirá siendo la que ligue el presente con el mediano y largo plazo por los conocimientos que genera, por la formación que produce y por constituir un espacio público privilegiado de discusión abierta y crítica.

La ES debe enfrentar en esta instancia del debate, un desafío y una oportunidad histórica como es fundar un pacto social por la educación superior para ser partícipes decisivos en la construcción de una nación desarrollada, integrada e incluyente, también desde el plano educativo.

Para resumir la verdadera esencia del concepto Educación me gustaría cerrar con la frase de John Ruskin –Escritor Británico, Crítico de Arte y Sociólogo–

“La meta final de la verdadera educación es no sólo hacer que la gente haga lo que es correcto, sino que disfrute haciéndolo; no sólo formar personas trabajadoras, sino personas que amen el trabajo; no sólo individuos con conocimientos, sino con amor al conocimiento; no sólo seres puros, sino con amor a la pureza; no sólo personas justas, sino con hambre y sed de justicia.”

BIBLIOGRAFÍA

Artola, Sebastián (2008) *Apuntes para una Nueva Ley de Educación Superior*. Movimiento Universitario Martín Fierro UNR. Disponible en: <http://www1hcdn.gov.ar/dependencias/ceducacion/LES/APORTESLES>.

Brusilovsky, Silvia (2000). *Extensión universitaria y Educación Popular*. Eudeba. Disponible en: <http://www.uba.ar/extension/trabajos/home.htm>.

CMES-UNESCO (2009) *Declaración mundial sobre la Educación Superior*, aprobada por la conferencia mundial sobre la educación superior.

CRES-IESALC-UNESCO (2008) *Declaración de la conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe*. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro157/declaracioncres.pdf>.

Cámara de Diputados de la Nación. Acuerdos y discrepancias.

CRUP (2009) *Comentarios al Proyecto de Ley de Educación Superior* producido e impulsado por la Diputada Adriana Puiggrós.

Ghea, María Elisa (2008) *Consensos y Opiniones de diputados sobre Educación Superior*. Disponible en: <http://www.adrianapuiggros.com.ar>.

Honorable Senado de la Nación (2008). *Hacia una futura Ley de Educación Superior. Una aproximación a las posturas y demandas sectoriales*. Disponible en: <http://www.senado.gov.ar:88/7055.pdf>

IEC-CONADU (2007). *Hacia una nueva Ley de Educación Superior*. Disponible en: <http://iec-conadu.org.ar/wordpress/?p=8>

Instituto de Políticas Públicas (2007) *La Universidad. Políticas Públicas*. Vol 1 N°1. *Ley de Educación superior la actual ley de Educación Superior* (LES, 24.521). Disponible en: <http://www.mecon.gov.ar/infoleg>.

Puiggrós, Adriana (2009). *Proyecto de nueva ley de educación superior*. Disponible en: http://www.adrianapuiggros.com.ar/ver_proyectos.php?id=108.



AGENDA PARA EL DESARROLLO SOCIO PROSPECTIVO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Por **A. BRARDA, K. KUSCHNER Y G. NAZARIO**

Para poder pensar en una agenda para el desarrollo socio prospectivo de la educación Superior, es necesario en primer lugar, definir el concepto de agenda y su modo de construcción, así como su relación con las políticas públicas. Estas últimas son formuladas por el Estado buscando impactar sobre la sociedad. No existe una definición única de política pública. El concepto tiene diversas interpretaciones y alcances. Las diferentes teorías sobre el Estado y abordajes analíticos determinan interpretaciones posibles del término.

Según Oszlak y O'Donnell una política pública es: "Conjunto de acciones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del estado en relación a una cuestión que concita atención, interés, movilización de otros actores de la sociedad"¹. Así, las políticas públicas implican el accionar estatal e impactan sobre un campo de acción, es decir sobre un aspecto de la realidad en el cual el Estado se propone incidir.

Las políticas pueden generar acciones y reacciones a lo largo de su proceso de implementación. No son un momento o instante. Deben observarse como un proceso que incluye decisiones y no decisiones, implican valores sociales, ritos, normas, procedimientos, recursos materiales y actores sociales, generando impactos en el conjunto social de diversas características. En este caso, al reflexionar sobre el concepto de agenda para la educación superior, serán las políticas públicas definidas para ese campo de acción, las responsables de instrumentar respuestas para aquellas problemáticas.

Por otra parte, para poder pensar prospectivamente, será necesario identificar la diferencia entre agenda política y agenda pública, y como se mencionó, lo que posteriormente se transformará en la política que vehiculase aquellas soluciones que dan sentido a ambas agendas.

Retomando a Oszlak y O'Donnell² en el marco de las políticas públicas definen problema como:

- La diferencia entre el estado actual y el estado ideal.
- La relación o distancia entre el obstáculo y su objetivo.
- La brecha o distancia entre lo que se desea como salida o resultado de un proceso y la salida o resultado que efectivamente produce.

En este sentido, plantean que los problemas, pueden ser definidos desde fuera o desde dentro del aparato estatal, pero siempre los actores sociales involucrados lo deben percibir como tal, recién entonces se vuelven problemas socialmente relevantes para poder ingresar a la agenda política o estatal o de gobierno.

Se mencionó que para que una política se instrumente, es necesario previamente el ingreso a la agenda de gobierno, siendo la misma el conjunto de problemas, demandas, asuntos que los gobernantes han seleccionados y ordenado como objetos sobre los que han decidido actuar.

Según los conceptos vistos al momento, para que un problema se convierta en parte de una agenda de gobierno debe cumplir los siguientes requisitos:

- Ser objeto de atención y de conocimiento del público.
- Que parte del público considere que ese asunto requiere algún tipo de acción.
- Que la acción sea de competencia de un organismo público

En esta dirección aparece el sentido de demanda, y es esta condición la que contribuye al concepto de agenda pública, que es aquella integrada por todas las cuestiones que los miembros de una comunidad política perciben como merecedores de atención pública y como asuntos que caen dentro de la jurisdicción legítima de la autoridad gubernamental existente.

¹ Oszlak; O'Donnell. (1990). Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación. (U. d. Quilmes, Ed.) Redes, Revista de Estudios Sociales de la Ciencia.

² Ibid.



CUADRO 1: COMPARACIÓN DE AGENDAS

AGENDA PÚBLICA	AGENDA DE GOBIERNO
El estudio de la agenda pública busca saber cómo determinados asuntos y problemas logran expandirse, obtener visibilidad y consenso general para alcanzar a constituirse como problema público.	El estudio de la agenda de gobierno busca saber cómo determinados asuntos y problemas, independientemente si han despertado o no el reconocimiento o interés de toda la comunidad política, logra obtener la atención de políticos, administrativos y funcionarios y ser aceptados como objetos de intervención.
La agenda pública es más abstracta, general y amplia en extensión y dominio que la agenda de gobierno.	La agenda de gobierno tiende a ser más concreta y acotada, atendiendo a problemas específicos.

Elder Ch.; Cobb E. (1993). Formación de la agenda. El caso de la política de los ancianos. En Problemas públicos y agenda de gobierno. México: Miguel Porrúa

En relación a esto mismo, para Easton³, al sistema político le llegan "inputs" o insumos (demandas y apoyos), estas demandas que provienen del ambiente social y representan las necesidades originadas en la opinión pública, los intereses, etc. Una vez convertidas en demandas expresas, se trasladan del ambiente social al sistema político. Dentro de este esquema, con las demandas se solicita a las instituciones políticas del sistema que actúen realizando lo que él llama "asignaciones autoritarias de valores". Ante esos insumos, el sistema político tiene que realizar lo que él llama una "conversión", es decir, debe impedir que la sobrecarga de demandas insatisfechas cree tensiones insolubles. Para esto el sistema debe producir exhumos "que estén en condiciones de satisfacer las demandas de al menos una parte de los miembros y de mantener el apoyo de la mayor parte de ellos"⁴. Esos exhumos repercuten sobre el comportamiento posterior del sistema. En el caso que se analiza, estos "outputs" serían las políticas públicas, que permiten responder a la agenda pública devenida en agenda política. Dado este encuadre general, y haciendo referencia a intercambios realizados en los encuentros de la materia Sociología, se ha mencionado a lo largo de las clases, la falta de atención y discusión de la sociedad sobre la educación superior, quedando esta preocupación, reservada exclusivamente a quienes viven y piensan las instituciones. Esta consideración es a

los efectos de posicionar el lugar desde donde se piensa la agenda motivo del presente trabajo.

A su vez, para poder elaborar la construcción de la misma será necesario también, trazar una breve caracterización de la Educación Superior actual.

Sintéticamente, las instituciones se ven atravesadas por el llamado paradigma globalizador, lo cual en Latinoamérica, acerca el modelo tradicional napoleónico al modelo norteamericano, y a su vez, a este nuevo esquema, especialmente en Argentina, se le atraviesa una situación problemática con múltiples facetas:

- Calidad educativa en baja
- Financiamiento exiguo
- Identidad fragmentada
- Funciones indefinidas
- Desarticulación de niveles
- Nuevo paradigma y nuevos actores

Esto sucede incluso, habiendo cumplido eficientemente las recomendaciones de la "agenda internacional de la modernización de la educación superior" que implicó un conjunto de cambios significativos, habiendo sido estos explicitados en trabajos anteriores.

Si bien hay acuerdos en que la universidad y su rol ha cambiado, y que ésta debe tener más protagonismo en la sociedad a través de diversas acciones, es deseable que se actualice el debate sobre la razón de ser y la forma en que la universidad se vincula tanto con la sociedad como con el estado.

La transformación y desnaturalización del concepto de Universidad a lo largo de siglos, y la exigencia de redefinir la función, aparece como una voluntad más espasmódica que de reflexión profunda sobre la identidad de las instituciones de educación superior.

Mientras en algunos espacios se sigue discutiendo acerca de la escasez de fondos, se desatiende el problema medular de la Universidad, su función, es decir la crisis de su función, la deconstrucción de sus funciones básicas. Incluso habiendo la universidad, ingresado en la agenda de gobierno, habiéndose promulgado la Ley de Educación Superior en los 90', la crisis sigue denunciando un desajuste cada vez mayor entre la función institucional y las prácticas universitarias.

Las dificultades para enfrentar las crisis tienen aristas internas y externas. Uno de los mayores problemas es que en el discurso universitario se enfatizan en forma constante los elementos o las condiciones por fuera de la institución (la relación con el Estado, características de la autonomía, financiamiento), sin enfocar la atención en la lógica interna universitaria.

Esta que se presenta como una primera dificultad, es la que impide tener una conciencia clara sobre la naturaleza de la misma crisis. Al no estar atento a una cuestión tan mayor como las preguntas fundantes de cualquier institución: ¿qué es la Universidad?, ¿qué función debe cumplir la misma acorde al momento? ¿qué relación debe tener con el estado en función de esta nueva definición?; es improbable pensar en soluciones.

³ Easton, D. (1969). Enfoques sobre teoría política. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

⁴ Ibid.



En esta dirección, W. Tahyer⁵, sostiene que "...la crisis actual de la universidad se debe a que la función crítica ha desaparecido, lo que deja a una parte esencial de la institucionalidad, práctica y hábitos universitarios sin razón de ser. La universidad del presente no puede ser pensada ni pensarse a sí misma y tampoco es posible asignarle una misión...".

En principio, no es posible afirmar rotundamente que la Universidad no es un tema dentro de la agenda, pero si el intento de resolver problemas se ajusta exclusivamente a cuestiones puntuales, sin establecer líneas de trabajo de tipo estructurales, será complejo que la Universidad vuelva a tomar cauce nuevo y redefinido tanto intra como extra institución. Siguiendo esto, a los diagnósticos distorsionados, se proponen soluciones poco pertinentes para el real conflicto.

En este punto, se identifican tres grandes niveles a trabajar. Un primer nivel es definir qué es y qué hace la universidad, y para esto se tomarán como referencia los conceptos de Burton Clark. Un segundo aspecto es trabajar en la detección de problemáticas y a partir de estas, trazar grandes líneas de acción con prospectiva socioeducativa, para estos ejes genéricos de orientación, se tomará como referencia la labor de Conferencia Regional de Educación Superior, CRES 2008 y su plan de acción. Finalmente, para los lineamientos de tipo académico, se trabajarán desde las consideraciones del Proyecto Alfa Tuning América Latina.

En relación a las funciones propias de la Universidad, Clark⁶ afirma que:

• LA UNIVERSIDAD ES LA INSTITUCIÓN NATURAL PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La "materia prima" sobre la cual opera la universidad y en torno a la cual se agrupan sus integrantes es el conocimiento. Ya sea para su creación o su distribución. Esto supone la irrenunciable función de trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de saberes pertinentes, significativos, adecuados al momento y contexto, amplios, específicos, y plurales.

Aquí se presenta una de las grandes dificultades respecto de las funciones sustantivas de la universidad. El impedimento es relativo al desfase que existe entre la velocidad de las modificaciones externas a la institución, y los procesos burocráticos y fragmentados internos. Esto se traduce una gran debilidad para la gestión académica.

Tal condición obliga a la revisión sistemática de los procesos de selección, organización y ponderación de los contenidos y métodos entendidos como procesos de evaluación y reforma curricular en los casos necesarios, a partir de diagnósticos ajustados, actualizados y permanentes. Esto también afecta a aspectos relativos a la oferta académicas, y su relación con las políticas, como reguladoras de dicha oferta, es posible observar también una inadecuada distribución por falta de planificación lo cual trae como consecuencia problemas de inserción laboral en regiones grandes del mapa.

• LA UNIVERSIDAD ES LA INSTITUCIÓN NATURAL PARA LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Reiterando el concepto de Clark, la "materia prima" sobre la cual opera la universidad y en torno a la cual se agrupan sus integrantes es el conocimiento.

La relación entre universidad e investigación fue instalada por Humboldt a comienzos del siglo XIX y adquirió forma corpórea con la fundación de la Universidad de Berlín. En esta visión, la producción de nuevo conocimiento era la función esencial de la universidad, al punto que - y en contraste con los otros modelos universitarios entonces surgidos - los estudiantes no tenían obligación de asistir a clases ni cumplir programas comunes de estudio, sino que para graduarse necesitaban presentar una tesis doctoral. En la medida en que los modelos decimonónicos se combinaron, la investigación fue proclamada como propia por la universidad moderna. Más tarde, en

América Latina, la reforma de los años 60 coincidió con una formulación primitiva, pero eficaz, de las funciones universitarias ("docencia, investigación y extensión"), que acogió a la investigación como práctica permanente.

Esto supone que dentro de sus funciones está la de producir conocimientos. En este sentido, la investigación se constituye como un núcleo central del funcionamiento universitario, actualizando saberes para su futura incorporación en las aulas, renovando y/o regulando la vida académica de modo más integrado y actualizado. Tanto la universidad tradicional como el proceso científico-tecnológico ven hoy sus paradigmas cuestionados, mientras tanto, la ciencia es un proceso que se desarrolla en una gama mucho más amplia de instituciones por fuera de la universidad (centros estatales, centros privados, centros autónomos, empresas, y también universidades). Este desplazamiento, emplaza a la universidad a ponerse a la altura de los tiempos.

En este punto, una vez más se observa una puesta en marcha con ciertos grados de falta de planificación. Si bien el panorama es diverso, la fragmentación sobre temáticas prioritarias impiden la articulación y optimización de esfuerzos económicos y del recurso humano. Esta realidad se presenta mayormente en la gran cantidad de carreras nuevas, llevando ventaja las disciplinas con tradición y rigor científico acumulativo e instalado. Queda para el futuro, realizar el seguimiento de las acciones que se suscitarán a partir de la "división" del Ministerio a cargo.

⁵Thayer, W. (1996). La crisis no moderna de la universidad moderna. Chile: Cuarto Propio.

⁶Clark, B. (1983). El sistema de educación superior. Una visión comparada de la organización académica. México: Nueva Imagen.



• **LA UNIVERSIDAD TUVO A LO LARGO DE LA HISTORIA, LA FUNCIÓN DE EXTENSIÓN COMO LA ARTICULACIÓN CON EL "AFUERA"**

Naturalmente, al cambiar el rol de la Universidad es necesario redefinir el vínculo Universidad-Sociedad. De pensar la universidad como el centro de cultura aislada de un contexto "ignorante", a la universidad como proyecto inclusivo, hubo matices y hay un caudal importante de potencialidades en la articulación universidad- sociedad.

En general las reflexiones sobre la educación, presentan a la misma como indisoluble del vínculo y rol "educación como bien público". Las políticas públicas relativas a la educación siempre fueron subyacentes al modelo de nación pretendido, así por ejemplo: en las ciudades griegas, la polis, se buscaba instruir a los ciudadanos con principios y valores tendientes a la conservación del statu quo, esto suponía otorgar un papel central a la educación. Cientos de años después, aparecieron ideas tales como "estado mínimo" y "privatización de los servicios", "descentralización de responsabilidades", situaciones todas que intervienen en el desdibujamiento de la definición y el rol de las Universidades en relación a sus funciones sustantivas, así como el vínculo entre las instituciones de educación superior y la comunidad. En la actualidad, estos conceptos han sido modificados a partir de las consideraciones de UNESCO, Ministerio de Educación, Consorcio de Universidades, etc.

En este tramo del trabajo, tal como se mencionó anteriormente, y en relación a los grandes lineamientos a considerar para una propuesta de agenda, se tomará en consideración el Plan de Acción de la CRES 2008⁷. La misma señala como obligaciones de la educación superior, los siguientes ítems:

- Promover la cultura democrática y ciudadana.
- Afirmar los valores humanos vinculados a la paz, el respeto y la diversidad cultural.

- Promover la calidad vinculada a la pertinencia e inclusión social.
- Generar condiciones de cooperación e integración en Latinoamérica y el Caribe.
- Promover la internacionalización de la educación superior en la región.
- Promover la innovación en la educación, ciencia y tecnología.
- Expandir la cobertura en educación superior.
- Promover políticas de acreditación, evaluación y rendición de cuentas que permitan garantizar la calidad.

Como tercera referencia para la construcción de la Agenda para el desarrollo socio prospectivo de la educación Superior, se consideran los avances del Proyecto Alfa Tuning América Latina⁸.

El proyecto mencionado es la continuación de uno anterior trabajado durante 2004-2007, el cual inició un debate sobre los nuevos desafíos para la educación superior tanto en Europa como en Latinoamericana. A partir de reconocer la problemática de la inserción masiva de estudiantes a las universidades y el incremento y diversificación de las instituciones de educación superior.

En la fase inicial los países que intervinieron se habían planteado como metas: identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

Particularmente en la etapa de trabajo 2011-2013, los estados que participan se han propuesto como objetivo principal contribuir a la construcción de un "Espacio de Educación Superior en América Latina" a través de la convergencia curricular. Considerado a éste como importante espacio de reflexión de aque-

llos actores que poseen un fuerte compromiso con dicho nivel de educación. Para lo cual se establecieron acuerdos con el fin de construir consensos que permitan avanzar en las titulaciones para poder compararlas, hacerlas comprensibles y articularlas para América Latina. De manera que estas permitieran la movilidad de las personas con títulos universitarios y profesionales en América Latina y tal vez en Europa. Por ello el proyecto discute la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos pudieran desarrollar.

Se planteó entonces la generación de consensos en el ámbito regional a partir de la formación por "Competencias", lo que implica armonizar las estructuras y programas educativos pero respetando la diversidad, la libertad y la autonomía de las altas casas de estudio.

El hecho de trabajar por competencias como referentes comunes y la no definición de acuerdo por asignaturas, posibilita que los profesionales que se quisieran establecer y/o buscar empleo en otros países de América Latina, posean una formación que les garantizara un cierto nivel de consenso con respecto a espacios de referencia acordados y reconocidos en cada una de las áreas de las disciplinas específicas.

En este sentido el proyecto Tuning para América Latina es abordado desde cuatro aspectos principales a saber:

- competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas);
- enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación;
- créditos académicos;
- calidad de los programas.

⁷ Conferencia Regional de Educación Superior CRES. (2008). Cartagena de Indias Colombia: UNESCO IE-SALC.

⁸ Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Responsables de educación superior de Latinoamérica. Recuperado el 2011, de Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013): <http://www.tuningal.org/>



Del análisis de lo mencionado anteriormente se deduce que se está pensando en un nuevo sujeto que debe ser preparado para que desarrolle su capacidad de aprender, así como la capacidad de análisis y síntesis. Dado que si pensamos en un escenario futuro, en donde la sociedad seguirá en constante cambio por lo cual demandará profesionales que hallan aprendido a desarrollar nuevas destrezas o competencias genéricas, o sea aquellas competencias que se relacionan con cada área temática que garanticen la calidad.

El segundo aspecto del proyecto Tuning nos marca la importancia de pensar nuevos métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para hacer más efectivos los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas. Lo que

implica pensar en otros enfoques de enseñanza y aprendizaje que estimulen el desarrollo de las competencias.

En tercer lugar este espacio de reflexión sobre la educación superior en América Latina nos indica la importancia de analizar como el estudiante adquiere las competencias que le permitan obtener créditos académicos. Que traducido a la agenda para el desarrollo socio prospectivo de la educación implicaría hacer eje en cómo se deben producir los procesos del aprendizaje.

Por último Tuning sostiene que el reconocimiento de las titulaciones que las universidades emitan debe tener como sustento básico una metodología común confrontada permanentemente con la evaluación de la calidad.

En síntesis la Agenda para el desarrollo socio prospectivo de la educación tomará en cuenta entre otros aspectos los ejes de diagnóstico y propuesta de Tuning:

- Nuevos sujetos.
- Nuevos métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Como se deben producir los procesos de aprendizajes.
- Como definir estándares de calidad.

Particularmente también se tiene en cuenta para el armado de esta agenda que uno de los objetivos principales que debería plantearse nuestro país en el nivel superior de educación es el desarrollo de una educación de alta calidad para formar personas libres, autónomas, involucradas con las problemáticas sociales.

Por otra parte de la inversión estatal y de las políticas públicas que se desarrollen dependerá el futuro cultural y productivo de la región.

CUADRO 2: CONSTRUCCIÓN PROPIA EN BASE A FUENTES BIBLIOGRÁFICAS.

PROBLEMÁTICA	PROPUESTA	OBSERVACIONES
SOCIEDAD Y NUEVOS CONTEXTOS		
Insuficientes espacios de comunicación para la apertura de fronteras que propicien el estudio e investigación de las actividades que se generan en las distintas universidades de la región.	Desarrollar espacios abiertos de comunicación de cobertura nacional posibilitando más diversidad y mayor divulgación de las actividades universitarias, lo que posibilitaría identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.	Argentina desde 2004 participa del proyecto Tuning, lo cual en forma incipiente significa comenzar a pensar en un cambio a nivel de la educación superior. La necesidad de una integración regional de nuestro país y de América Latina no es exclusivamente económica sino que implica la apertura de fronteras para lograr el reconocimiento y respeto por la diversidad de los pueblos. La Universidad es la responsable de formar a las personas a nivel integral posibilitando la solidaridad y propiciando competencias para la inserción en un mercado global y una sociedad dinámica.
Insuficiente presencia y aportes del estado en inversiones tecnológicas para la difusión de acciones desarrolladas en las universidades.	Elevar la capacidad tecnológica de canales, de sistemas de información y de recursos didácticos desde las políticas de estado y desde las universidades.	
Falta de estimación de los efectos e impactos que genera en la sociedad el accionar de la universidad.	Implementar políticas permanentes de evaluación del impacto social de las acciones desarrolladas por la Universidad. Implementar políticas internas de autoevaluación propiciando el mejoramiento continuo de la calidad y eficiencia del accionar universitario.	



ARTICULACIÓN DE ESPACIOS ACADÉMICOS

<p>Dificultad en la articulación de espacios académicos. En el nivel de las instituciones se observa individualismo, pasividad y rutina de los equipos de trabajo. Modos de organización burocratizados en exceso.</p>	<p>Incluir en el espacio educativo la creación de departamentos encargados de la coordinación de áreas interdisciplinarias para orientar las acciones con el objetivo de vencer las barreras lógicas, psicológicas y sociológicas propias de cada unidad de trabajo, propiciando el diálogo y la negociación de estrategias en una acción sinérgica.</p>	<p>Es necesario desterrar la inercia y comodidad en los modelos teórico/prácticos que se dan en los distintos espacios académicos para lograr una mayor participación e integración de equipos de trabajo para potenciar una mejora en la educación superior dentro de cada Universidad.</p>
	<p>Favorecer la integración entre asignaturas para el desarrollo de proyectos sociales y de bien público, ayudando a una relación más abierta entre la Universidad y la comunidad.</p>	
	<p>Garantizar el proceso de autoevaluación de la incidencia de los proyectos generados en relación a las demandas y necesidades sociales.</p>	
	<p>Trabajar en base al logro de competencias para que los títulos puedan ser homologables tanto en América Latina como en Europa.</p>	

NUEVOS SUJETOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

<p>Problemas de comunicación y conexión entre docentes y alumnos de generaciones distintas.</p>	<p>Pensar enfoques que estimulen el desarrollo de competencias.</p>	<p>El aula se transforma constantemente, hoy conviven en ella 2 generaciones que aprenden, se comunican y proyectan sus vidas en forma diferente, se modifican los mapas dentro del territorio de la educación, esta realidad requiere Incorporar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje para hacer más efectivos los resultados planteándolos desde competencias establecidas.</p>
	<p>Establecer espacios de investigación y análisis de nuevos canales de comunicación para poder propiciar una relación más cercana entre estudiante/docente. Esto requiere la creación de capacitaciones, de actualización constante de los formadores en tecnología, didáctica y pedagogía.</p>	
	<p>Establecer espacios de reflexión para analizar cómo el estudiante adquiere competencias en el proceso educativo en relación a sus capacidades, inquietudes y aptitudes.</p>	

NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

<p>Dificultad dentro de las instituciones para la adaptación al nuevo paradigma educativo. Los planes y programas de la región priorizan los contenidos y/o las destrezas que se desea que logren los alumnos, pero no se plantean la posibilidad de que los estudiantes tomen sus propias decisiones. Al momento de evaluar se considera como más importante la capacidad de memorización, como el resultado de la instrucción, más que el proceso realizado.</p>	<p>Sustituir tradicionales métodos didácticos basados en la trasmisión y reproducción de contenidos, pasando a una formación en valores y competencias.</p>	<p>La actualidad se caracteriza por la falta de existencia de contenidos absolutos. Estamos en tiempos de cambios permanentes que requieren sustituir contenidos "congelados", y estimular aquellas habilidades que posibiliten lograr los conocimientos necesarios para operar sin dejar de transmitir valores, que les permitan a las personas desarrollarse basándose en su propia razón y libertad. Por otro lado, el desarrollo de las nuevas tecnologías y la creación y expansión de un modelo educativo a distancia rompe con el</p>
	<p>Fomentar el interés de aprender.</p>	
	<p>Promover nuevas formas de aprender que integren el aprendizaje personalizado y el aprendizaje cooperativo en red.</p>	



Potenciar el uso de las TICs para mejorar el proceso educativo y generar una mayor difusión y acceso al estado actual del conocimiento.
Generar vínculos con el mundo del trabajo estableciendo estrategias de integración entre los programas académicos y las demandas del campo productivo.
Establecer espacios de cooperación para facilitar la autoestima individual y colectiva; el desarrollo de las potencialidades latentes y el uso adecuado de las aptitudes individuales.
Generar espacios de tutorías, entendiendo a estas como un ámbito donde el tutor opera con un rol "maestro-paternalista" en la etapa inicial de formación del estudiante universitario.
Capacitar al ser humano en el perfeccionamiento de los mecanismos cognitivos integrales que involucren también a los afectivos.
Proponer evaluaciones sumativas.
Trabajar la interdisciplinariedad, para lo cual se requiere flexibilidad curricular y de acreditación.

monopolio de la Universidad como única distribuidora del saber científico. Así, los nuevos métodos de enseñanza aprendizaje y evaluación deberían tener como funciones principales formar profesionales competentes y comprometidos con los problemas sociales y culturales; investigar y producir conocimientos que contribuyan a dar respuestas interdisciplinarias a los problemas complejos y polifacéticos que afectan a la sociedad.

INGRESO Y ARTICULACIÓN DE NIVELES

En el nivel nacional falta de articulación entre los 3 niveles de educación: Primaria, Escuela Media y Educación superior.	<p>Coordinación entre niveles</p> <p>En el trayecto final de la escuela media y en "espacio escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Talleres vocacionales. - Alfabetización académica temprana. - Formación temprana en competencias de un alumno. - Que ingresará al sistema universitario. <p>En el trayecto final de la escuela media y en "espacio" facultad de destino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciclo propedéutico introductorio para evitar desgranamiento prematuramente - Tutorías. <p>Finalizada la escuela media y en el "espacio" facultad de destino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciclo disciplinar introductorio con aprobación obligatoria (la no aprobación permite cursar el 1º año pero restringe la posibilidad de rendir finales sin previa aprobación del ciclo introductorio) 	<p>Es necesario replantear la articulación del sistema educativo para que los 3 sectores involucrados operen en forma coherente y coordinada. La secundaria no debe remediar problemas de primaria ni la universidad debería hacerlo con las deficiencias acarreadas de la secundaria.</p> <p>Al lograr esto los estudiantes llegarían a la universidad con bases sólidas teórico/prácticas y competencias orientadas a la comprensión, el análisis y la investigación. Así se evitaría el desdibujamiento del rol de la universidad, ocupándose ésta de propiciar un más alto nivel académico y de evitar la deserción temprana.</p>
Falta de actualización en los planes de estudio.	Integrar el sistema de educación nacional implementando políticas de evaluación permanentes en los 3 niveles en los planes de estudio para mantenerlos actualizados.	



Insuficiente formación y falta de capacitación para maestros y docentes

Capacitar de modo constante a los educadores creando programas de formación permanente para docentes y maestros.

Fortalecer el área docente creando mejores condiciones laborales.

EQUIDAD E INCLUSIÓN: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En el nivel nacional y regional: Falta de equidad tanto en ingreso como en la permanencia de estudiantes que provienen de sectores con menos recursos.

Establecer un ciclo disciplinar introductorio con aprobación obligatoria (la no aprobación permite cursar el 1º año pero restringe la posibilidad de rendir finales sin previa aprobación del ciclo introductorio), es en esta etapa donde se podrían evaluar las aptitudes y competencias académicas para evitar futuros desgranamientos.

Equidad no significa igualdad, ni tampoco ingreso irrestricto implica la gratuidad. Como declara UNESCO el acceso a los estudios superiores debe ser igual para todos, en función de los méritos y capacidades individuales.

Desarrollar programas de talleres vocacionales en los que se pueda ver la gran diversidad de estudios tanto universitarios como no universitarios, permitiendo al egresado del secundario poder identificar su futuro estudio en relación a sus capacidades y aptitudes.

Promover planes más amplios de becas a nivel nacional para el tránsito universitario a los sectores con bajos recursos.

En el nivel nacional: Falta de equidad en la planificación de la distribución de instituciones de educación superior a lo largo del país.

Redefinir la tarea de los CEPRES y promover una distribución más equitativa de instituciones.

CANTIDAD Y CALIDAD

Tensión entre concepto y aplicación de cantidad y calidad.

Avanzar sobre la evaluación de la dimensión descriptiva sobre los insumos, procesos y productos educativos, y establecer la necesidad de la evaluación sobre dimensiones relacionales que permitan un mejor acercamiento al tema de la calidad.
 Para poder establecer un juicio de calidad se deben realizar trabajos de evaluación de las siguientes cuestiones:

- quién es el sujeto que formula el juicio
- qué criterios y estándares se tienen en cuenta
- cómo contribuye el grupo social a determinar el juicio de calidad
- los estándares tienen referentes temporales o históricos
- no imponer un criterio único de calidad (flexible, cambiante, y dinámica)
- el concepto de calidad debe estar ligado al de equidad.

La calidad de la educación está histórica y culturalmente definida.
 Calidad entendida "en cuanto concepto multidimensional que apunta a definir y evaluar, por consenso institucionalizado, criterios y estándares académicos adecuados para una interacción exitosa con el entorno actual y con su transformación hacia niveles crecientes de satisfacción personal y social"⁹

⁹ Hacia un sistema integrado de educación superior en la Argentina: democratización con calidad. Documento de trabajo elaborado por la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, octubre de 2000.



NUEVO PERFIL PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

<p>Dificultad de los claustros para modificar sus prácticas.</p>	<p>Realizar un mejoramiento de la praxis educativa, esto implica una nueva concepción del docente. Un docente que posea o desarrolle otra forma de pensamiento, que se plantee una actitud diferente frente a su tarea cotidiana, que sea crítico, creativo, portador de competencias y que promueva a su vez, una noción sobre la competitividad diferente a la transmitida por la escuela tradicional.</p>	<p>En relación a los docentes en el ámbito de la educación formal tradicional se venido trabajando en base a una concepción jerárquica de competencia docente y por tanto de autoridad, en donde se suponía que aquel que detentaba la mayor jerarquía era considerado como el más competente. Esto a lo largo de la historia de la educación occidental se basó en la creencia de la existencia de un orden dado, que el educador debía transmitir y que el educando debía aprender.</p>
<p>Distancia entre alumnos nativos digitales y docentes como migrantes digitales.</p>		

Finalmente, de todas las preocupaciones que rodean a la Universidad de hoy, es posible pensar, que luego de siglos de presencia del agotado paradigma decimonónico, es necesario adecuar a la universidad a la cambiante realidad. Esta tarea deberá hacerse en función de un nuevo paradigma que al momento permanece indefinido. Es allí donde radica el nudo conflictivo.

El desafío central para los miembros del sistema universitario -público y privado-, es avanzar en una nueva construcción institucional, que permita un funcionamiento pleno, que represente los múltiples intereses y actores en participación político- institucional superando la gestión meramente corporativa, contemplando modos creativos para potenciar los vínculos internos y externos, que optimice los recursos y el capital cultural que las instituciones de educación superior han construido, sin dejar de lado la necesidad primordial de la solidez técnica disciplinar.

En este sentido Madalgy Telles¹⁰, al referirse a la transformación de la universidad, afirma: "se trata, pues, de un ethos que no se da ni por decretos jurídicos ni por decisiones administrativas". Sin embargo, sí lo que importa es "la construcción de condiciones de posibilidad".

¹⁰ Telles, M. (1997). Sobre el carácter de la crisis actual de la universidad. ¿Qué es lo que está en crisis? (F. d. UBA, Ed.) Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Nº 10, año VI).

BIBLIOGRAFÍA

Beneitone, P. (s.f.). *Seminario taller centroamericano sobre desarrollo curricular basado en competencias y evaluación de calidad de la educación superior*. (E. Universidad de Deusto, Ed.) Obtenido de http://daad.csuca.org/attachments/122_memoria%20i%20seminario%20taller%20sobre%20desarrollo%20curricular%20basado%20en%20competencias.pdf

Chiroleu, A. (1998). *Admisión a la universidad: Navegando aguas turbulentas*. Educación y Sociedad .

De Vincenzi, Ariana. "Nuevos desafíos para la docencia universitaria", Circular pedagógica Nº 2/10, UAI, 2010 Buenos Aires, Argentina.

Duarte, B. (2009). De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades de la Argentina. En A. C. **Silvina Gvirtz.** *La universidad argentina en discusión -sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado*.

Guadilla, C. G. (1991). *Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. El caso de América Latina y el Caribe. Educación superior y sociedad*.

Gvirtz, Silvia y Camou, Antonio. "La universidad argentina en discusión", Ediciones Granica S. A., 2009, Buenos Aires.

Lamarra, N. F. (2003). *La educación superior argentina en debate, situaciones, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba.

Noro, J. (2011). *El estudiantado universitario actual en el mundo actual. Seminario Sociología de la Educación*. Rosario.

Noro, J. (2011). *Mapas y territorios. Seminario Sociología de la Educación*. Rosario.

Ramallo M. Sigal V. (201). *Los sistemas de admisión de las universidades en argentina*. Doc. de trabajo Nº 255 .

Renaut, A. (2008). *¿Qué hacer con las universidades?* Buenos Aires: UNSAM.

Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Nación, B. A. (2000). *Hacia un sistema integrado de educación superior en la Argentina: democratización con calidad*. Obtenido de http://daad.csuca.org/attachments/122_memoria%20i%20seminario%20taller%20sobre%20desarrollo%20curricular%20basado%20en%20competencias.pdf

Tedesco, J. C. (1885). *Reflexiones sobre la universidad argentina. Punto de vista*. Revista Cultural nº 24 .

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*.

Víctor Sigal, M. R. (Julio de 2010). http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/255_Sigal.pdf. Recuperado el Mayo de 2011.

Vitarelli, Marcelo. "Educación superior y cambio, la universidad argentina entre tensiones y transformaciones", 1ra. Edición, Buenos Aires, Mnemosyne, 2010.



CÓMO Y PARA QUÉ INTEGRAR LA TECNOLOGÍA A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

 POR MARTA LIBEDINSKY¹

En la Especialización en Docencia Universitaria conduzco el seminario Enseñar con Tecnología. Desde la misma denominación de esta unidad curricular puede visualizarse el enfoque adoptado. La tecnología es considerada como una aliada, un medio para indagar, para explorar, para expresarse, un espacio social en el que colaborar y comunicarse con otros, y su integración no constituye un fin en sí mismo. El foco está puesto siempre en la tarea de enseñar y aprender en la universidad. En qué se enseña, cómo se enseña, con qué se enseña y para qué se enseña lo que se enseña. ¿Qué hacemos a lo largo del seminario? A lo largo del seminario se enseña y se aprende lo que todos los docentes universitarios en la actualidad deberían aprender, si es que todavía no lo han hecho. Cómo elegir textos escritos de diferente tipo en la web accediendo a revistas electrónicas especializadas, bibliotecas electrónicas, blogs, e-books. Cómo seleccionar fotografías e implementar actividades de aprendizaje interesantes que inviten a observarlas, a analizarlas e interpretarlas de manera minuciosa y profunda. Cómo seleccionar materiales multimediales y ejercer así el rol de docente como "curador" de contenidos educativos digitales; es decir en base a qué criterios elegir películas completas o escenas de cine de ficción y cine documental, infografías periodísticas, animaciones, audios, conferencias TED, videos de congresos, conferencias, jornadas, simposios, encuentros, entre otros. Se aprende también cómo construir casos de estudio en profundidad relevantes en el marco de cada disciplina, cada carrera y cada unidad curricular seleccionando materiales disponibles en archivos históricos, museos virtuales, diarios, revistas de actualidad, redes sociales. Cómo diseñar materiales didácticos digitales ensamblando contenidos digitales existentes teniendo en cuenta las características específicas de los estudiantes a quienes uno enseña y el contexto de enseñanza. Cómo diseñar y actualizar un aula virtual que pueda servir como espacio social privilegiado de encuentro, reflexión y trabajo individual y colaborativo para las carreras virtuales, online o a distancia o como espacio complementario para las carreras presenciales. En la actualidad los límites entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia se difuminan en ocasiones y en tanto en cuanto todos los docentes ya tienen acceso a dispositivos tecnológicos en la palma de su mano y todos los estudiantes también. Se aprende también cómo conectar la actividad del aula con el afuera y lograr que los estudiantes quieran hacer públicos sus trabajos alcanzando así a una audiencia más amplia que la compuesta solamente por sus docentes y sus compañeros de estudio. Se aprende cómo integrarse y participar en redes sociales académicas como Academia.edu, Research Gate u otras y así poder localizar autores interesantes y compartir publicaciones con colegas de todo el mundo. Se exploran diferentes espacios virtuales que permiten realizar webinars con especialistas invitados, se dominan los procedimientos que permiten operar las plataformas, se ensaya cómo diseñar e implementar diferentes dinámicas para su realización en función de diferentes propósitos: realizar consultas a un experto que reside en otra ciudad o en otro país, conectar a los estudiantes con un panel de profesionales invitados para desarrollar un tema o abordar un problema, desarrollar clases tutoriales virtuales individuales o en equipos, implementar exámenes orales y coloquios. Se aprende a estimular la curiosidad y la creatividad de los estudiantes (y la propia) y diseñar propuestas lúdicas integrando códigos QR y haciendo uso de los celulares y las tabletas

que los alumnos ya poseen. Se imaginan proyectos en los que se logra la colaboración entre instituciones y aulas, se forma a los estudiantes como ciudadanos del mundo y se puede contribuir de este modo a desarrollar la competencia global entendida como "la capacidad y la disposición para comprender y actuar sobre temas globalmente significativos" Se aprende cómo poner en juego la capacidad de síntesis y se prepara una presentación multimedial breve que acompañe una exposición oral en lo que se conoce como formato Pecha Kucha 20-20, compuesta por 20 diapositivas que se exhiben durante 20 segundos y cuyo contenido está integrado más por imágenes y gráficos que por palabras y escritos. De este modo la presentación multimedial dura sólo 6 minutos y 20 segundos y la atención se sostiene sin mayor dificultad. Se indaga cómo hacer uso de servicios de alojamiento de archivos en la web (como Dropbox o Google Drive) para poder construir portafolios virtuales y que los estudiantes puedan así compartir sus trabajos con docentes y compañeros para poder dar y recibir retroalimentación. Se identifican también los modos para estar alerta y bien dispuesto para conocer nuevas plataformas, nuevas aplicaciones, nuevos servicios que puedan ser interesantes para experimentar y enriquecer así la enseñanza. Se reconoce la necesidad de enseñar a los alumnos cómo seguir informándose y aprendiendo de manera autónoma a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación cuando se concluya la actividad formal de cada asignatura.

¹ Profesora del Taller Tecnología Educativa.



CÓMO Y PARA QUÉ INTEGRAR LA TECNOLOGÍA A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Acompañando a todos estos "cómo" surge siempre la pregunta del "para qué". Cada docente universitario podrá responderse y responderle a los demás para qué integra tecnología. Cuáles son sus propósitos, qué intenta lograr, por qué lo hace y en qué casos no lo hace y por qué. En esta asignatura se logra que quienes tienen mayor dominio de la tecnología ayuden y acompañen a quienes tienen menor dominio. Que quienes todavía no se animan, se animen en un ambiente seguro y amigable. En un ambiente donde se privilegia la experimentación. Que quienes todavía no están convencidos de los beneficios de integrar tecnología en la enseñanza universitaria se convencen auténticamente sabiendo cómo y también sabiendo para qué.

Boix Mansilla Veronica y Jackson, Anthony (2011). Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World. Council of Chief State School Officers & Asia Society Partnership for Global Learning. Disponible en: <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf> [Fecha de consulta: 2016]



INICIAR UN CAMINO...

Por LIVIA GARCÍA LABANDAL¹

Esta asignatura se cursa en la Especialización en Docencia Universitaria y este espacio curricular se inscribe en el núcleo formativo la Enseñanza en el nivel universitario. En ella se espera que los estudiantes apliquen, en un espacio de construcción, los conocimientos trabajados en los cursos sobre "las prácticas docentes en el ámbito universitario" y "el aprendizaje en el aula universitaria". Se trabaja en la identificación de diferentes estrategias de enseñanza y su pertinencia según el tipo de contenidos curriculares implicados.

Se trata de un proyecto de aprendizaje colaborativo, bajo la modalidad organizativa taller, que incorpora el espacio intersubjetivo como el lugar por excelencia donde transcurre el proceso de aprendizaje. Implica un espacio de reflexión y diseño de estrategias de enseñanza y mecanismos de evaluación de contenidos curriculares del nivel universitario. El desafío se centra en construir espacios que promuevan experiencias que comprometan al sujeto en su integralidad, y es en este sentido que se destaca el valor del trabajo entre pares y con profesores en un marco comprensivo reflexivo.

PENSAR EN DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS PARA EL TRABAJO EN EL AULA

Souto (1999) señala que el dispositivo pedagógico es un artificio instrumental complejo constituido como combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado. Plantea un predominio técnico, sin desatender otras dimensiones y dispone componentes variados y diversos, en función de una intencionalidad pedagógica: facilitar el aprendizaje. Esto lo convierte en portador de un organizador técnico en tanto organiza condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación. Opera con lo aleatorio, lo incierto, y está pensado con posibilidad de modificación continua. Entonces, el docente debe estar preparado para que, si sucede algo nuevo o inesperado, pueda integrarlo con el objetivo de modificar o enriquecer la acción.

Teniendo en cuenta las significaciones presentadas hasta aquí, es posible señalar que un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.

Es posible pensar en dos tipos de dispositivos para el trabajo en el aula:

Los dispositivos basados en interacciones privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica. En este tipo de dispositivos se incluyen talleres de integración, microclases, grupos de reflexión y tutorías individuales.

"Falta reflexionar sobre las prácticas de formación de las instituciones, el modo en que propician la articulación de saberes como los que configuran la actuación de un docente, definen el modo en que los profesores se insertan en la institución educativa, estructuran sus miradas sobre los alumnos, le permiten enseñar algo. En cualquier caso, como dice Gilles Ferry, la formación de un docente es siempre un camino sinuoso.

Lo que no podemos olvidar es que, al final de ese camino están el aula y la escuela.

De lo contrario, podremos formar excelentes divulgadores científicos o excelentes analistas culturales, pero esto no necesariamente se traducirá en la formación de buenos educadores, con toda la carga social, política y ética que conlleva la tarea de enseñar".

Gabriela Diker (2012)

Los dispositivos basados en narraciones consisten en la producción de relatos escritos como medio para acceder a la experiencia subjetiva de los estudiantes, para que estos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, creencias, prejuicios, conocimientos previos y esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no. Los relatos contribuyen a hacer inteligibles las acciones para los propios estudiantes y también para los que "escuchan" (Egan, 1997). Así como posibilitan una toma de conciencia que permitirá iniciarse en la docencia o mejorar sus prácticas actuales, haciendo visibles los criterios por los cuales arribaron a esas decisiones y acciones. A modo de ejemplo podrían ubicarse la autobiografía escolar y el diario de formación.

¹ Profesora del Taller Estrategias de Enseñanza y Modalidades de Evaluación.



LA MIRADA DE LOS DOCENTES

En la cursada de la asignatura Estrategias de Enseñanza y Modalidades de Evaluación el dispositivo de formación y acompañamiento utilizado es el de la Comunidad de Aprendizaje. En ella la adjudicación de sentido a la experiencia de aprendizaje no reside en procesos cognitivos individuales, sino en los universos simbólicos compartidos, en un espacio de aprendizaje y diálogo reflexivo entre pares y con el docente.

Pueden identificarse en ellas tres dimensiones:

- La primera es el compromiso mutuo de los participantes.
- La segunda se refiere al esfuerzo conjunto. El compromiso debe resultar en una actividad orientada hacia una meta (transformación).
- La tercera dimensión refiere al repertorio acumulado de discursos y acciones, marcando la historicidad en la producción de conocimiento. Así las comunidades de práctica pueden pensarse como historias compartidas de aprendizaje. Así se generan situaciones de práctica en la que los estudiantes deben aplicar procedimientos, conocimientos, y miradas particulares para resolver los diferentes requerimientos de diseño y organización de los componentes de la situación. Se hace hincapié en la congruencia entre estrategias de enseñanza y los mecanismos de evaluación propuestos y su transferencia a la planificación áulica.

ALGUNAS VOCES DE ALUMNOS PARA SEGUIR CAMINANDO...

“En los nuevos tiempos de la educación el profesor universitario no puede solamente impartir su disciplina naturalmente sino ser un profesional de la enseñanza. ¡Cuánta riqueza tiene incorporar herramientas y estrategias que nos permitan reflexionar sobre la práctica!

Siento que comenzó en mí un proceso reflexivo sobre supuestos y creencias... Otras oportunidades, otros desafíos...El comienzo de un nuevo camino con muchos puentes para cruzar... La vivencia como síntesis de emoción y cognición de Vygotsky y “educar es construir desde lo familiar para desbloquear lo extraño” de Cazden suenan en mi cabeza”.

“Particularmente en este trayecto del camino que me tocó recorrer junto a ustedes, no me animo a decir que he aprendido sino que he visto y conocido nuevas herramientas formales, puntos de vista, ideas y conceptos que debo continuar procesando y trabajando cotidianamente para incorporarlo a mi vida docente y así seguir evolucionado.

Gracias a todos por este tiempo compartido”.

“Hemos transitado juntos parte de un camino sumamente enriquecedor. En este tramo aprendimos parte del universo de las estrategias de enseñanza y de las modalidades de evaluación en toda su complejidad. A través de su interpretación, práctica, reflexión y, por supuesto, implementación pudimos realizar una meta-conciencia sobre nuestro quehacer como docentes. Estas experiencias de aprendizaje demuestran que el conocimiento es inacabado y que la excelencia se alcanza a través de una capacitación constante en un contexto rico de valores y sentimientos, como lo fue el nuestro”.



REFLEXIONES DE UN GRADUADO

Por **ANDREA GIACOSA**

Escribir sobre mi experiencia como estudiante y graduada de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Abierta Interamericana, me permitió *resignificar*, recrear y *compartir* aquellos aspectos que fueron relevantes durante el trayecto de la carrera. *Resignificar* porque me invitó a volver a pensar, y en ese pensar a potenciar los conocimientos adquiridos en cada uno de los espacios curriculares. *Recrear* porque escribir esta experiencia pedagógica me exigió ser creativa, pensé que probablemente los destinatarios también serían educadores. Y *compartir* porque en el marco de cualquier tarea educativa, considero que cuando comunicamos nuestras experiencias como estudiantes en formación o como profesores recibidos enriquecemos nuestra tarea de educar y enseñar, dado que nos permite construir y reelaborar la enseñanza desde diferentes miradas y voces que se ponen en diálogo, logrando conformar comunidades del saber pedagógico.

Inicié la carrera a poco de recibirme de Licenciada en Educación Inicial motivada por profesoras de la licenciatura y por mi propio deseo de continuar la formación profesional con perspectivas a ejercer la docencia en el Nivel Superior. Si bien ya era profesora en el Nivel Inicial, mi interés por dar clases en el Nivel Superior demandó conocer y comprender no sólo cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje en dicho nivel, sino también cuáles son los marcos regulatorios que lo sustentan y las políticas públicas que orientan la toma de decisiones.

Antes de inscribirme me interioricé sobre la carrera a través de la página institucional. Allí pude conocer la fundamentación de la misma, el perfil del graduado, el campo de aplicación profesional y las asignaturas que conformaban el Plan de Estudios; también fue sustancial en esta instancia la "charla informativa" brindada por representantes de la carrera, donde, además de complementar los datos provistos en la página web, evacuaron dudas e inquietudes inherentes a los alcances del título.

En cuanto a lo disciplinar, desde cada uno de los espacios curriculares fui potenciando saberes propios y adquiriendo nuevos. El tratamiento de los contenidos en cada uno de los cursos, estuvo signado no solo por conceptualizaciones teóricas sino también por los conocimientos y experiencias de los docentes y compañeros de cursada. Respecto de esto último vale aclarar que en esta carrera, la diversidad de campos profesionales que reunía el aula fue enriqueciendo cada uno de los aprendizajes.

También es de destacar la importancia que cobraron las actividades en torno a las prácticas docentes en el Nivel Superior y el lugar que ocupó la investigación. En cuanto a las primeras, desde lo personal permitieron mi pronto desempeño en las aulas universitarias. El abordaje de la investigación y su importancia para el desarrollo de la docencia suscitado desde cada uno de los espacios y solicitado como requisito en cada uno de los trabajos de integración final de asignatura, promovieron el desarrollo de competencias investigativas que motivaron ser integrante en proyectos de investigación, disertante en Congresos y acceder al Doctorado en Educación.

En este recorrido, también resultaron sustanciales los vínculos que se fueron tejiendo entre docentes y estudiantes; los mismos constituyeron un sostén dentro y fuera del aula al momento de resolver las diferentes problemáticas propuestas.

A modo de cierre y desde mi rol de profesora de Nivel Superior, no puedo dejar de hacer hincapié en la importancia de formarse como docentes universitarios. No pongo en discusión que el campo disciplinar es fundamental al momento de enseñar en espacios curriculares relacionados con nuestra profesión; pero no podemos dejar de entender que la enseñanza es compleja y requiere, además del conocimiento disciplinar, atender las dimensiones psicológicas, sociales, filosóficas y políticas, entre otras, que configuran el entramado de toda situación de enseñanza. Alcanzar una educación de calidad requiere de buenas prácticas; y las buenas prácticas requieren del desarrollo de competencias propias del campo, pero por sobre todo de competencias didáctico-pedagógicas. En este sentido, asumir la docencia en el Nivel Superior, requiere asumir la responsabilidad y compromiso de formarse como tal.



REFLEXIONES DE UN ESTUDIANTE

Por **MATÍAS A. GEDVILLO**

El motivo que me convocó a realizar una Especialización en docencia fue la necesidad de adquirir herramientas para profesionalizar mi actividad como profesor universitario. Principalmente, la diferencia entre creer hacer algo bien y saber que se está haciendo bien o, al menos poder discernir si se trabaja de forma coherente con lo que uno elige como perfil docente.

La especialización en UAI es plural, abre la posibilidad de conocer distintas posturas educativas, desde lo global a través de la historia, leyes vigentes y contexto, hasta lo particular, distintas posiciones o teorías pedagógicas.

En definitiva brinda en primera instancia conocimientos amplios sobre las distintas posibilidades que puede elegir un docente al momento de pensar qué quiere transmitir, cómo quiere transmitir y qué efectos desea conseguir. Centrado en la enseñanza o el aprendizaje, con mirada positivista o constructivista, al finalizar el posgrado uno logra responder a estas preguntas, pasando de la docencia intuitiva o modelada a un ejercicio consiente y dirigido de la profesión.

Por esto advierto que concluida la especialización la responsabilidad profesional es mayor, dado que se cuentan con los conocimientos y herramientas para ejercer la docencia con alto grado de eficiencia, de no ser así, forma parte de una decisión propia de cada docente.

La curricula presenta una orientación de modelo educativo que se mantiene y replica en todas los cursos, siendo coherente con sus contenidos el objetivo final de la propuesta. La organización es

correcta aunque en oportunidades presenta algunos contratiempos producto de dictarse cada dos años, mezclando estudiantes de primer y segundo año, lo cual genera que los distintos estadios de conocimiento se pongan de manifiesto. No obstante puede observarse cómo los avanzados son más críticos y participativos, producto de que han incorporado elementos que le permiten cuestionar al docente, los contenidos, y la curricula. Se produce un efecto de escalada en espiral, a medida que se avanza, más posibilidades de observar, reconocer y sugerir cambios y mejoras.

El cuerpo docente es preparado con amplia experiencia, en general acompañan el espíritu de la especialización y cuando no, los directivos brindan los espacios de escucha para modificar las desviaciones. Existe un buen grado de autocrítica en búsqueda de mejorar la calidad educativa dentro de los parámetros esperados.

El nivel de dificultad varía según la profesión base, dado que aquellos con experiencia en ciencias sociales, escritura e investigación pueden centrarse en los objetivos finales sin reparar en las formas. Por dicho motivo se sugirió que el taller de escritura académica este al comienzo y no al final del posgrado, dado que la redacción de monografías, artículos y ensayos constituyen la primera fuente de evaluación formativa y sumativa de las materias cursadas.

La posibilidad de realizar prácticas podría ser mejorada con respecto a los tiempos dedicados a la incorporación de teoría. Siendo una especialización este punto si bien exige coordinación de tiempos y espacios poco frecuentes, no parece ser del todo satisfactorio, especialmente

si el cursante no ejerce la docencia. El docente que dicta clase, podrá trasladar y aplicar sin dificultades en su práctica diaria.

Los tiempos requeridos para el estudio son moderados si se tiene una conducta de acompañar y seguir las clases, permitiendo la incorporación de conocimientos y la realización de las tareas académicas.

Las instancias de evaluación son claras, explícitas y prevén tiempos adecuados para poder responder con producciones de buen nivel académico. Siempre acompañado por la posibilidad de consultar al docente siendo espacio de continua de formación.

En síntesis se puede observar que los profesionales que llevan adelante el proyecto educativo de la Especialización en Docencia, son apasionados, calificados y sobre todo creen en lo que quieren transmitir. Por ello, recomiendo ampliamente el posgrado.

FEBRERO 2016

Periódico
Docencia 
Universitaria
El desafío de la significatividad social, la necesidad de la comprensión y la reflexión

 **UAI** Universidad Abierta
Interamericana