

Universidades

Año LXI • Nueva Época • n.50 • julio-septiembre 2011

Educación

Metodología de desarrollo

Universidad

Investigación

Competencias

Sociedad

Metodología

Evaluación

Instituciones

Consejo Ejecutivo
Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

PRESIDENTE:

Dr. Gustavo García de Paredes
Rector de la Universidad de Panamá
(Panamá, Panamá)

VICEPRESIDENTES:

Vicepresidente (Región Andina)

Dra. Rosa Amalia Cuervo Payeras
Rectora de la Universidad de Boyacá
(Boyacá, Colombia)

Vicepresidente (Región Cono Sur)

Dr. Fernando Tauber
Rector de la Universidad Nacional de La Plata
(La Plata, Argentina)

Vicepresidente (Región Centroamérica)

M. en I. Rufino Antonio Quezada Sánchez
Rector de la Universidad de El Salvador
(San Salvador, El Salvador)

Vicepresidente (Región el Caribe)

Dr. José Andrés Aybar Sánchez
Rector de la Universidad del Caribe
(Santo Domingo, República Dominicana)

Vicepresidente (Región México)

Dr. Marco Antonio Cortés Guardado
Rector de la Universidad de Guadalajara
(Guadalajara, México)

Vicepresidente (Región Brasil)

VACANTE

Vicepresidente de Organizaciones y Redes

Dr. Juan Alfonso Fuentes Soria
Secretario General del Consejo Superior Universitario
Centroamericano (CSUCA)
(Guatemala, Guatemala)

VOCALES:

Vocal de Integración y Desarrollo Institucional

M.V.Z. Rubén Eduardo Hallú
Rector de la Universidad de Buenos Aires
(Buenos Aires, Argentina)

Vocal de Docencia

Dr. Elmer Cisneros Moreira
Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
(Managua, Nicaragua)

Vocal de Cooperación y Estudio

Dr. Germán Anzola Montero
Rector de la Universidad de Ciencias Aplicadas
y Ambientales (Bogotá, Colombia)

Vocal de Investigación Científico-Técnica

Dr. Fernando de Jesús Bilbao Marcos
Rector de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos
(Cuernavaca, México)

Vocal de Organizaciones y Redes

Dr. Bernardo Rivera Sánchez
Director de la Asociación Colombiana de Universidades,
ASCUN (Bogotá, Colombia)

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DEFENSA DE LA

AUTONOMÍA UNIVERSITARIA:

Dra. Yamileth González García
Rectora de la Universidad de Costa Rica
(San José, Costa Rica)

SECRETARIO GENERAL:

Dr. Roberto Escalante Semerena

Universidades

DIRECTOR

Roberto Escalante Semerena

EDITOR

Adolfo Sánchez Rebolledo

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES Y EDICIÓN

Gisela Rodríguez Ortiz

COMITÉ EDITORIAL

Gustavo García de Paredes, José Narro Robles, Rosa Amalia Cuervo Payeras,
Fernando Tauber, Rufino Antonio Quezada Sánchez, José Andrés Aybar Sánchez,
Marco Antonio Cortés Guardado, Iván Rodríguez Chávez, Rubén Eduardo Hallú, Elmer
Cisneros Moreira, Fernando de Jesús Bilbao Marcos, Germán Anzola Montero,
Bernardo Rivera Sánchez, Yamileth González García

FORMACIÓN Y TIPOGRAFÍA

Olivia González Reyes

IMÁGENES DE INTERIORES

Olivia González Reyes

La versión digital de esta revista se encuentra en:
<http://www.udual.org/CIDU/Revista/49/Revista49.pdf>

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE)
www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en
América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
(Redalyc)

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la Unión, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá mandarse a la jefa del Departamento de Publicaciones de la UDUAL, licenciada Gisela Rodríguez Ortiz al Apartado Postal 70-232, delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F. Tel. 5622 0097, Fax 5622 0092. correo-e: udual1@unam.mx y publicaciones@udual.org

Con respecto a suscripciones y ventas, favor de dirigirse con el C.P. Víctor Manuel González Pérez, Edificio UDUAL, Circuito Norponiente de Ciudad Universitaria (a un costado del Estadio Olímpico), México, D.F. Tel. 5622 0093. Fax 5616 2383.

ISSN 0041-8935. Publicación periódica.

Año LXI, Nueva época, n. 50, julio-septiembre 2011.

El número 50 de la revista *Universidades* se terminó de imprimir en junio del 2011. El tiraje consta de 600 ejemplares y la impresión estuvo a cargo de LITORDA, S.A. de C.V., La escondida No.2, Col. Los Volcanes, deleg. Tlalpan, México, D.F. Tel. 5655 2013

Contenido

- 3 Sobre la promoción y la evaluación de la calidad de la educación superior como bien público y social
RODRIGO AROCENA LINN
- 19 Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire
ALISA NATIVIDAD DELGADO TORNÉS
- 33 La universidad como centro de diagnóstico y diseño social: La experiencia del Instituto de Derecho del Trabajo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral (Argentina)
VICTORIA HAIDAR
- 49 Propuesta pedagógica: Una metodología de desarrollo de software para la enseñanza universitaria
ESTELA GOTTBURG DE NOGUERA, GUSTAVO NOGUERA ALTUVE,
MARIA ALEJANDRA NOGUERA GOTTBURG
- 59 Límites de la educación superior basada en competencias
CARLOS DIEGO MARTÍNEZ CINCA
- 79 Involucramiento del profesor universitario: Asignatura pendiente para las instituciones de educación superior
CARMINA FLORES DOMÍNGUEZ



Editorial

De Rodrigo Arocena Linn es “Sobre la promoción y la evaluación de la calidad de la educación superior como bien público y social”, aquí Arocena afirma que dado el creciente peso y reconocimiento que ha ido adquiriendo el conocimiento en las relaciones de poder, el ideal del Movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria apunta a la centralidad del conocimiento.

“Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire” es el aporte de Alisa Delgado Tornés, quien analiza los momentos cruciales en la conformación de la corriente de pensamiento de la educación popular latinoamericana.

Victoria Haidar es la autora de “La universidad como centro de diagnóstico y diseño social: La experiencia del Instituto de Derecho del Trabajo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina”; la autora analiza la relación entre universidad y sociedad desde un punto de vista histórico.

Estela Gottberg, Gustavo Noguera y María Alejandra Noguera suscriben el trabajo “Propuesta pedagógica: una metodología de desarrollo de software para la enseñanza universitaria”, donde describen una metodología para desarrollar un software educativo.

En el presente número aparece “Límites de la educación superior basada en competencias”, de Carlos Diego Martínez Cinca; el autor analiza la incidencia, positiva y negativa, en la educación superior del enfoque pedagógico conocido por “Educación Basada en Competencias”, EBC.

De Carmina Flores Domínguez es “Involucramiento del profesor universitario: Asignatura pendiente para las instituciones de educación superior”; en el trabajo la autora afirma que la grandeza de una universidad depende mucho de sus profesores, de su entusiasmo y compromiso ante su tarea y de la relación que logren cimentar con los alumnos y la institución.

SOBRE LA PROMOCIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO BIEN PÚBLICO Y SOCIAL*

RODRIGO AROCENA LINN

Profesor titular de Ciencia y Desarrollo, Facultad de Ciencias, Universidad de la República, Uruguay.

Correo electrónico: roar@oce.edu.uy

Resumen

Se considera la evaluación de la educación superior como bien público y social. Dado el creciente peso del conocimiento en las relaciones de poder, el ideal del Movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria apunta a la centralidad de la democratización del conocimiento. Esta meta orienta el análisis de las tareas de las universidades públicas latinoamericanas en el contexto de la internacionalización de la educación superior. Generalizar el acceso a la educación avanzada y promover el éxito en los estudios aparecen como objetivos prioritarios. La noción de universidad para el desarrollo vertebral el enfoque. Esta noción se conecta con los procesos de innovación y las necesidades sociales, esbozando una estrategia para conectar la enseñanza, la investigación y la extensión con la inclusión social. Una (segunda) Reforma Universitaria es necesaria para colaborar en el enfrentamiento a la desigualdad y al subdesarrollo. Impulsar esa colaboración debiera orientar la evaluación de las universidades.

Palabras clave

Educación Superior, Evaluación, Desarrollo, Inclusión Social, Reforma Universitaria.

Abstract

The evaluation of Higher Education as a public and social good is considered. The starting point is the ideal of University built by the Latin American University Reform Movement. Due to the increasing weight of knowledge in power relations, that ideal points to the centrality of knowledge democratization. This purpose guides the analysis of the tasks of Latin American public universities in the context of the internationalization of Higher Education. Generalizing access to advanced education and fostering success emerge as main objectives. The notion of Developmental Universities unifies the different aspects of the approach. That notion is connected with innovation processes and with social needs, sketching a strategy for connecting university teaching, research and extension with social inclusion. A (second) University Reform is needed to cooperate in facing inequality and underdevelopment. Fostering such cooperation should orientate the evaluation of universities.

Key words

Higher Education, Evaluation, Development, Social Inclusion, University Reform

Introducción

Presentación: un hilo conductor

Este texto aspira a contribuir a la discusión, nacional e internacional, sobre la transformación deseable y posible de la Educación Superior (ES). La cuestión suele enfocarse desde la promoción y la evaluación de la calidad de la ES. El punto de vista adoptado aquí es que la calidad debe analizarse a partir de una caracterización normativa, vale decir, de los valores que se aspira a plasmar en la transformación de la ES. Ello implica que se quiere colaborar, en particular, a que la evaluación no se plantee desde la aceptación sin mayor examen de ciertos indicadores fáciles de manejar pero de discutible significación.

La caracterización que se plantea es clara, concisa y ampliamente compartida, pues combina lo establecido en dos textos de distinta índole pero ambos relevantes; uno es de carácter internacional y el otro tiene rango legal en Uruguay. La Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (París, julio 2009), en el punto 1 de su resolución general, reafirmó lo establecido en la Conferencia Mundial anterior de 1998, según la cual la Educación Superior es un bien público. La Ley General de Educación aprobada por el Parlamento uruguayo en diciembre de 2008 establece, en su artículo 2, el “derecho a la educación, como un bien público y social”.

Combinamos ambas formulaciones en una interrogante que constituye nuestro hilo conductor: *¿cómo promover transformaciones y evaluar resultados de modo de contribuir a hacer realidad el derecho a la Educación Superior, como un bien público y social?*

En las páginas que siguen no se pretende realizar más que una contribución parcial a la construcción de respuestas, concentrando la atención en ciertas dimensiones de la calidad de la ES así entendida. Ello es sin duda insuficiente, pero probablemente no inútil, pues -a diferencia de lo que a menudo ocurre- empieza por el principio: la discusión sobre la evaluación no puede comenzar por los procedimientos y los indicadores a utilizar, sino por los valores a los que se quiere servir; debe



continuar por las actividades principales a través de las cuales se busca plasmar tales valores en los hechos; la secuencia lógica sigue por comparar metas y realidades, esbozar transformaciones que acerquen las segundas a las primeras, y recién después abordar el asunto de la definición de procedimientos de evaluación acordes con lo que se quiere valorar.

Desde una tradición que nos enorgullece

La pregunta formulada en la sección anterior plantea un problema de índole general, pues se relaciona con valores y derechos que creemos atañen a todos los seres humanos. Las soluciones, necesariamente parciales y provisionales, no pueden sino depender de cada contexto histórico y social. El problema del cambio incluye siempre el desafío de construir la renovación con los metales más nobles de la tradición. Corresponde pues explicitar desde qué tradición buscamos en América Latina abrir derroteros nuevos al futuro.

Las afirmaciones que siguen, sumarias y sin pretensión de originalidad, se inspiran en la trayectoria histórica del movimiento latinoamericano de la Reforma Universitaria¹, que forjó un ideal de universidad autónoma -ni sumisa ni encerrada en sí misma-, conectada con su pueblo, democráticamente cogobernada y socialmente comprometida. Creemos imprescindible revitalizar esa tradición, combinando el análisis autocrítico de sus importantes debilidades con la renovación de las propuestas. En ese sentido, este texto se ubica en la perspectiva de “la Segunda Reforma”. (Arocena, Bortagaray y Sutz, 2008)

La noción orientadora

Ante la pregunta que constituye el hilo conductor de estas reflexiones, buscamos sugerir respuestas desde una afirmación general, que consideramos definitoria: cuando el conocimiento adquiere una gravitación sin precedentes (Mokyr, 2002) en las capacidades productivas y en las destructivas, multiplicando posibilidades de mejorar la vida humana, también suscitando riesgos variados e incidiendo particularmente en la distribución del poder social, trabajar por la “democratización del conocimiento” deviene tarea prioritaria para todo enfoque normativo inspirado por la búsqueda de la libertad, la igualdad y la solidaridad. Esa tarea prioritaria ha de impulsarse en varias dimensiones, algunas de las cuales serán mencionadas a continuación. Destaquemos desde ya que esta perspectiva realza la importancia de concebir a la autonomía universitaria² no como algo afín a la torre de marfil,

sino como “autonomía conectada” con el conjunto de la sociedad, para contribuir a la democratización del conocimiento.

1. Educación superior para todos durante toda la vida

La Conferencia de la UNESCO ratificó la aspiración a ofrecer enseñanza para todos a lo largo de toda la vida, pero no llegó a aceptar la propuesta del Grupo Latinoamericano y Caribeño, de hablar específicamente de ES para todos. Ello constituye la reformulación moderna de lo que, entre los principios clásicos de la Reforma Universitaria Latinoamericana, simbolizó la reivindicación del acceso libre y gratuito a la ES. De esta forma se plantea la meta fundamental de la transformación a impulsar: “la ES será un bien público y social en la medida en que se vaya haciendo realidad la posibilidad de que todos quienes lo deseen puedan acceder a ella durante toda la vida”.

Por consiguiente, no puede considerarse de calidad de la ES de un país que acepta dejar afuera a la mayoría de la población y no apunta a ofrecerle oportunidades de acceso.

En sentido estricto, un bien público es tal si se cumplen dos condiciones (Ostrom, 1990): (i) nadie resulta excluido de los beneficios que tal bien ofrece, y (ii) el disfrute de esos beneficios no genera rivalidades, pues el acceso de una persona a ese bien no perjudica el acceso de otra. En tal sentido, la ES como bien público no puede establecerse de la noche a la mañana, sino que constituye una meta orientadora hacia la cual se procura avanzar.

Algo es un bien privado si es relativamente fácil excluir gente del acceso al mismo y si es alta la rivalidad que se genera entre personas que quieren acceder simultáneamente a los beneficios que genera tal bien. Es claro pues que, cuando el acceso a la ES se limita a pocos, ella tiene características que la asemejan a un bien privado.

Tal como sucede en otros temas, no es sencilla la aplicación a casos concretos de las definiciones formales de bienes públicos y bienes privados. Así, aunque el acceso a la ES no esté abierto a todos, los beneficios de la ES pueden alcanzar al conjunto de la sociedad; en efecto, una sociedad que cuenta con muchas personas altamente educadas tiene potencialmente mejores niveles de salud, alimentación, preservación ambiental, etcétera, que otra sociedad donde casi no hay personas con formación avanzada. Estos potenciales beneficios generales de la ES justifican su consideración como bien social.

Esos beneficios potenciales serán tanto más reales cuanto más se avance en dos dimensiones: la ampliación del acceso a la ES y la mayor contribución a la solución de los problemas colectivos de quienes acceden a la ES; ese doble avance constituye una de las acepciones más claras y relevantes de la democratización del conocimiento.

Recapitemos. En aras a la brevedad, hablaremos de *generalización de la ES* para referirnos al propósito de avanzar hacia una ES para todos a lo largo de toda la vida. Analizar lo que se hace en esa dirección constituye un aspecto mayor de la evaluación de la calidad de la ES en tanto bien público y social.

2. Enseñanza activa

Se trata, esencialmente, de aprender a seguir aprendiendo durante toda la vida a alto nivel, en conexión con el mundo del trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a la cultura y la mejora de la calidad de vida, individual y colectiva. Tiene por consiguiente más relevancia que nunca ofrecer enseñanza activa, que es tal cuando “los principales protagonistas de los procesos de aprendizaje son, individual y colectivamente, quienes aprenden”.

La caracterización vale, por supuesto, tanto para la enseñanza de grado como de postgrado. La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida entera subraya la importancia creciente que tendrá la enseñanza a nivel de maestría y doctorado y, más en general, la enseñanza que se ofrece en el marco de la formación permanente de los graduados universitarios. No cabe priorizar un ni-

vel en desmedro de otro: la calidad de la enseñanza que ofrece una universidad es la del conjunto de su oferta educativa.

No es enseñanza de calidad la que tiene rasgos estereotipados, rutinarios, uniformizados. Una dimensión fundamental de la calidad de la ES se vincula con la promoción del protagonismo de los estudiantes. Ella requiere una sustantiva diversificación de las modalidades de enseñanza en función de las posibilidades y antecedentes de los potenciales estudiantes. Hace falta, por ejemplo, que la enseñanza de una misma asignatura o curso se ofrezca bajo modalidades diferentes que se vayan adecuando a la diversidad de situaciones -en materia de edad, experiencia previa, ambiente cultural, situación laboral y familiar, disponibilidad de tiempo, etcétera- que cada vez más se registrará en la ES, sobre todo si ésta se va constituyendo en un bien cada vez más público con mayor beneficio social. Se trata de apuntar a similares logros, atendiendo a la disparidad de condiciones objetivas para ir haciendo cada vez más real la igualdad de oportunidades.

Dentro de tal diversificación, desempeñan evidentemente un papel fundamental las variadas combinaciones de la enseñanza “presencial” y “a distancia” (que nunca deben reducirse a una sola de ellas) en formas de enseñanza “semi presencial” que favorezcan el acceso autónomo al conocimiento, a la vez que promueven los aspectos interactivos y presenciales del aprendizaje, que son imprescindibles para aprender a seguir aprendiendo.

Por variadas causas, de índole general o individual, a muchos estudiantes les resulta difícil avanzar y encontrar su propio camino en la ES, particularmente a quienes provienen de ambientes menos favorecidos económica y culturalmente. Hace falta ensayar programas sistemáticos de lucha contra el abandono de los estudios y de respaldo al aprendizaje y al éxito estudiantil, combinando becas, orientación vocacional, tutorías y otras herramientas, de maneras en las que la participación solidaria de estudiantes avanzados puede ser fundamental.

Por supuesto, cada una de esas líneas de trabajo debe desarrollarse de maneras diversas y dependientes del contexto, por lo cual no se ha pretendido aquí

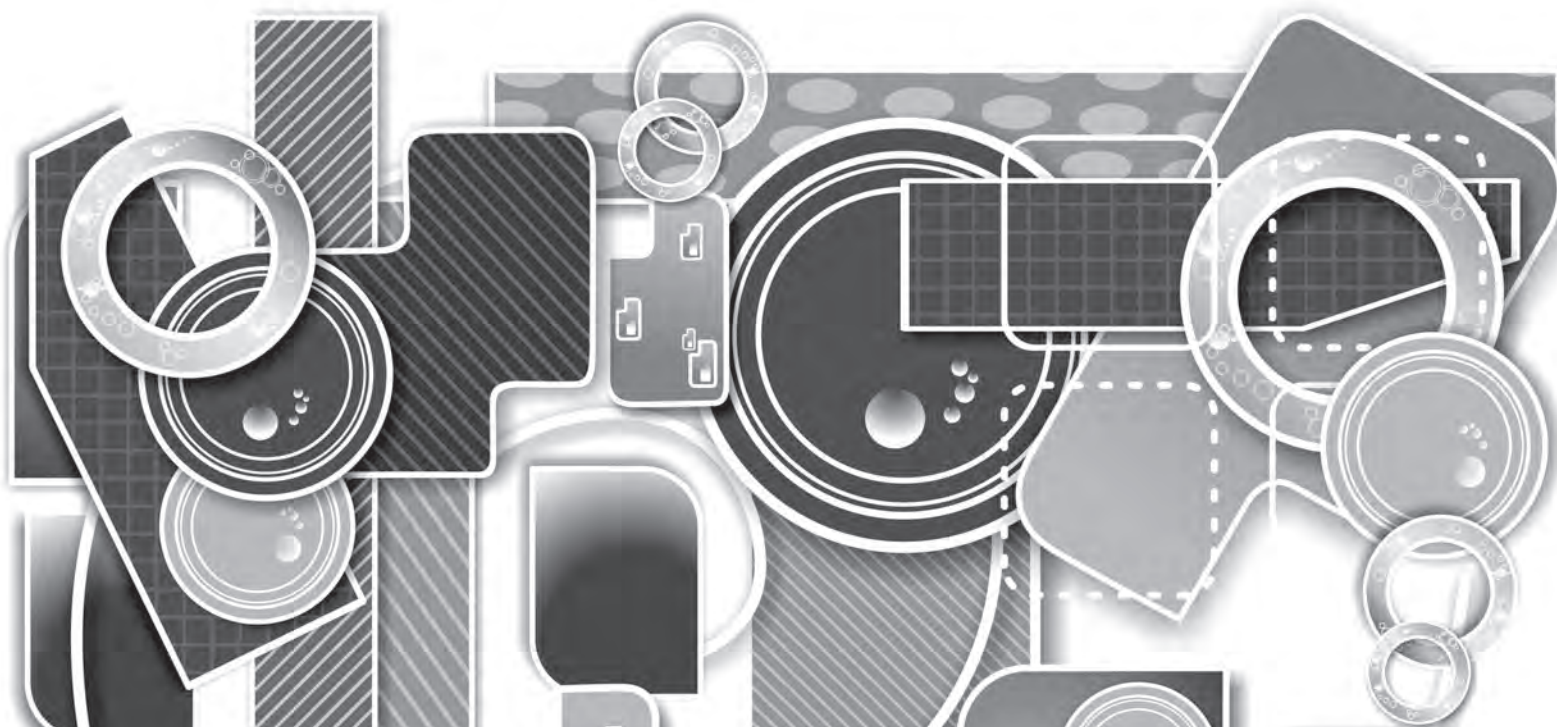
detallarlas sino apenas explicitar en alguna medida de qué se está hablando en cada caso. En esta perspectiva de multiplicar posibilidades para igualar oportunidades, cabe subrayar que la generalización de la ES implica que se pueda acceder a ella en distintas etapas de la vida, desde experiencias educativas y laborales variadas, con procedimientos adecuados para el reconocimiento de la formación y los aprendizajes obtenidos dentro y fuera de las aulas. Por aquí también pasa la democratización del conocimiento.

3. Enseñanza de nivel universitario

La formación terciaria tiene nivel universitario cuando combina enseñanza, investigación y extensión. Ésta es condición imprescindible para brindar enseñanza activa, que fomente las capacidades creativas y posibilite seguir aprendiendo siempre, dentro y fuera de las aulas. La enseñanza universitaria apunta a la formación integral de personas críticas y creativas, que no se limitan a aplicar procedimientos conocidos y estandarizados, sino que son capaces, tanto de cuestionar rutinas, saberes recibidos y procedimientos moralmente objetables, como de contribuir a afrontar problemas nuevos y a construir soluciones originales con fundamentos éticos. Ello destaca la importancia que debe asignarse a la enseñanza por su incidencia en la formación universitaria de calidad.

El denominado “programa humboldtiano”, vertebado por la combinación de enseñanza e investigación, revolucionó a la universidad (Ben David, 1984; Clark, 1987): la convirtió, tanto en sede fundamental de la generación de conocimientos, como en el lugar por excelencia de la formación superior. Ese programa mostró en los hechos su superioridad respecto a los modelos que separaban enseñanza e investigación. Ambas funciones deben ser vinculadas entre sí y con la “tercera función”, que en la tradición latinoamericana se denomina extensión universitaria. Ésta es entendida aquí como la cooperación interactiva entre universitarios y otros actores para, combinando los diversos saberes y aprendiendo cada uno de los otros en la labor conjunta, contribuir a la expansión de la cultura y al uso socialmente valioso del conocimiento, priorizando los problemas de los sectores más postergados.

No es ES de calidad la que no se vincula con ambientes y labores de investigación y extensión. Semejante vinculación es tan necesaria a nivel de grado como de postgrado. Ella fomenta la actualización y renovación permanente de contenidos y métodos de la enseñanza, su conexión directa con el avance del conocimiento, su adaptación a las necesidades cambiantes de la sociedad, la fecunda conjugación de la enseñanza por disciplinas con la enseñanza por problemas, la profundización del compromiso social de la universidad. Desde este punto



de vista, la calidad de la ES se relaciona con la “curricularización” de la investigación y la extensión, vale decir, con la incorporación de actividades de investigación y extensión a todos los planes de estudio. También, y en particular, la calidad de la formación ofrecida se relaciona con el fomento directo del protagonismo estudiantil en proyectos de enseñanza, investigación y extensión.

4. Universidad propiamente dicha

La generalización de la enseñanza avanzada y permanente constituye un gran desafío; afrontarlo requiere una gran diversificación de las instituciones educativas, de las modalidades de enseñanza y de los ámbitos en los que se ofrece formación. La universidad no puede encarar ese desafío en solitario; debe darle nuevo vigor a la idea de autonomía conectada, una de cuyas manifestaciones consiste en contribuir a la construcción de nuevas y diversas instituciones de enseñanza terciaria y superior. Esa diversificación institucional hace todavía más necesario que antes no perder de vista las especificidades de la universidad; ésta no se define simplemente por ofrecer formación a quienes han concluido la enseñanza media; eso lo hacen distintos tipos de instituciones, que pueden ser más o menos valiosas y tener o no tener carácter universitario.

Como ya se recordó, una institución universitaria se caracteriza por la práctica interconectada de la enseñanza, la investigación y la extensión, práctica en la cual se basa la formación que ofrece. Ahora bien, es necesario ir más allá de esa afirmación sustantiva señalando lo que, dentro del conjunto de las instituciones universitarias, caracteriza a las universidades propiamente dichas. Escuelas profesionales o instituciones universitarias especializadas cultivan una o varias especialidades disciplinarias. Las universidades deben, además, posibilitar el diálogo amplio entre los distintos campos del saber. No se trata de establecer una jerarquía entre las instituciones universitarias sino de afirmar que algunas de ellas tienen que cultivar ese diálogo. Desde esta perspectiva “la Universidad se caracteriza por cultivar a alto nivel e interconectadamente

las tres funciones universitarias en las variadas áreas del conocimiento y la cultura”.

Ésta no es cuestión formal sino sustancial, directamente vinculada a lo que cabe entender por cultura y a la naturaleza del conocimiento, a las condiciones de su producción y utilización. “La Universidad cultiva no sólo disciplinas sino diálogos y colaboraciones entre disciplinas y saberes”.

La apreciación de esto no puede estar ausente cuando se evalúa la calidad de una institución que se denomina a sí misma “universidad”. Su identidad misma requiere no sólo amplia diversidad sino también ir más allá de la sumatoria de espacios disciplinarios específicos que poco colaboran entre sí.

La historia de lo que ha dado en llamarse “la producción de conocimientos” (Gibbons *et al*, 1994) muestra que su expansión va de la mano no sólo de la creciente especialización sino también de la multiplicación de las colaboraciones entre especialidades, de las que a menudo surgen nuevas y fecundas disciplinas. El avance mismo del conocimiento ha hecho inviable el ideal antiguo del filósofo como individuo que ama y cultiva todo el campo de la sabiduría, buscando al mismo tiempo transmitir esa vocación a las nuevas generaciones. Ese ideal sólo puede abrazarlo hoy un colectivo, una institución capaz de renovarse y rejuvenecerse permanentemente: se llama universidad.

5. La estructura académica de la universidad en el siglo XXI

La universidad cuenta con la principal fuente de renovación permanente: la sistemática incorporación de gente joven. Ésta es la clave fundamental del éxito del “programa humboldtiano” en lo que se refiere a la universidad como generadora de conocimientos: la combinación de la madurez experimentada con la audacia juvenil; así lo anticipó Humboldt en el texto clásico que escribió para la fundación de la Universidad de Berlín.³

Pero esa fuente de renovación, si bien imprescindible, es insuficiente. Toda institución u organización tiene

una tendencia a consolidar rutinas; ésa es una de las acepciones de la palabra institucionalizar y, en realidad, una explicación de su relevancia. La universidad, institución memoriosa como se ha dicho, muestra a las claras tal tendencia. Por ejemplo, la universidad hispanoamericana -fundada o refundada durante el siglo XIX- consolidó una estructura basada casi exclusivamente en las facultades profesionales, que el Movimiento de la Reforma apenas si se propuso alterar. La cuestión fue discutida particularmente en la década de 1960, cuando a menudo se la planteó como una oposición entre facultades profesionales y departamentos disciplinarios. Así interpretada, la discusión es doblemente obsoleta: ya no puede pensarse en una solución única ni en soluciones permanentes para el problema de la estructura académica. Ésta tiene que ser a la vez variada y flexible, combinando diversas modalidades organizativas y evidenciando capacidad de adaptación permanente.

Los debates sobre “la producción de conocimientos” han puesto de manifiesto que ella tiene lugar en ámbitos distintos y cambiantes, algunos relativamente estables, otros que se reconfiguran con frecuencia. Así, la universidad tiene que combinar estructuras disciplinarias e interdisciplinarias: facultades, escuelas, centros regionales, núcleos temáticos, espacios interdisciplinarios, institutos disciplinarios, redes, etcétera. Tiene que hacerlo, además, de modo que esa estructura pueda evolucionar y cambiar con fluidez. La calidad de la ES incluye pues esta dimensión académica, que le da renovada relevancia a la autonomía universitaria, vista desde este ángulo como “autonomía organizativa y evolutiva”.

A su vez, esa estructura flexible y cambiante debe contribuir a fortalecer la identidad de la universidad como tal, en tanto institución que no se reduce a la suma de sus partes. Los ámbitos diferentes que componen la universidad deben combinar especificidad con criterios comunes, de modo de posibilitar, tanto la participación de todos ellos en la conducción conjunta de la institución, como la real colaboración entre los mismos. De esto último son aspectos claves, por ejemplo, la movilidad de docentes y estudiantes y las carreras compartidas a nivel

de grado y postgrado entre distintos servicios o ámbitos universitarios. En general, una universidad propiamente dicha debe incluir entre los cometidos fundamentales de su conducción la promoción de los diálogos y las cooperaciones interdisciplinarias. La estructura académica y normativa debe favorecer el cumplimiento de semejante cometido.

6. Universidad para el desarrollo

El ideal latinoamericano de universidad fue gestado, desde comienzos del siglo XX y en contextos sociales altamente desiguales, por colectivos estudiantiles que buscaban colaborar con la construcción de sociedades más igualitarias. Esa fue también una aspiración orientadora de la concepción latinoamericana clásica sobre el desarrollo que emergió a mediados del mismo siglo y que, sin mengua de su diversidad, se caracterizó por concebir al desarrollo como proceso integral.

A comienzos del siglo XXI, las conexiones entre conocimiento, (des)igualdad y (sub)desarrollo han devenido aún más estrechas que en las décadas previas. Grandes divisorias entre grupos sociales y entre regiones tienen que ver con las posibilidades de aprender a alto nivel, de usar creativamente el conocimiento, de incidir en la distribución de sus beneficios y perjuicios. A diferencia de otros recursos, como por ejemplo la tierra, el conocimiento ofrece “rendimientos crecientes”: cuanto más se le usa, más rinde; quienes más lo usan, más lo poseen. Por consiguiente, la creciente relevancia del conocimiento conlleva una tendencia a ampliar la desigualdad entre países o regiones y entre grupos sociales, favoreciendo a los ya favorecidos.

Las dinámicas sociales del conocimiento en los países periféricos no son las mismas que en los países centrales: en estos últimos, el funcionamiento de la economía genera una demanda solvente de conocimientos y altas calificaciones que fomenta la expansión de unos y otras. Por eso, en el “centro” son muy variadas las organizaciones dedicadas a la producción de conocimientos, lo que en buena medida tiene lugar dentro de las empresas.

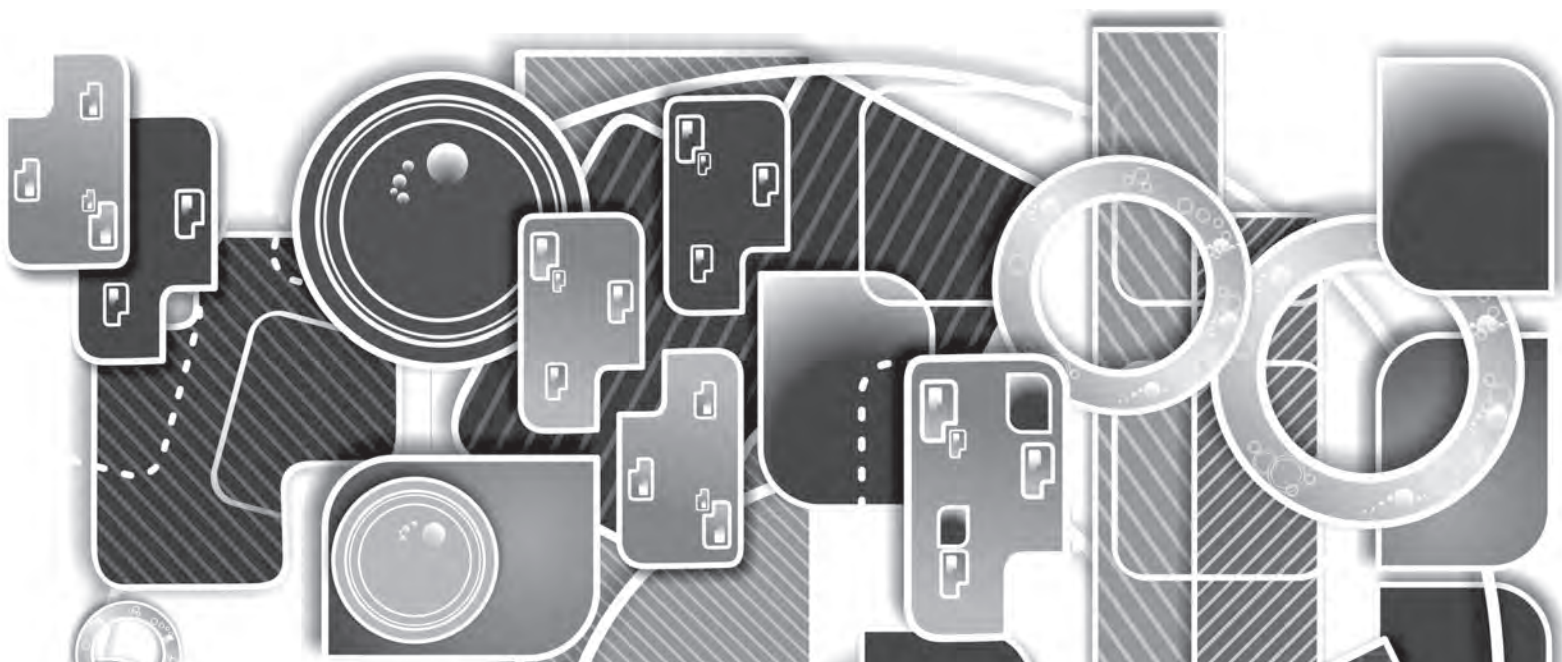
Por el contrario, una de las características mayores de los países subdesarrollados es la debilidad de la demanda de conocimientos, particularmente de la demanda que se dirige hacia productores de conocimientos del propio país y no hacia el exterior (Arocena y Sutz, 2010). Un corolario de ello es que, en la periferia, son más bien pocas las organizaciones que generan conocimiento avanzado; en América Latina, las principales son las universidades públicas.

Por consiguiente, la colaboración de esas instituciones con el sector productivo tiene en nuestra región una relevancia muy especial. Las universidades latinoamericanas deben poner en juego recursos de alto nivel para colaborar con los diversos actores de la producción de bienes y servicios: empresas privadas y públicas, cooperativas, sindicatos, organizaciones de productores, organismos estatales, etcétera. Ese alto nivel incluye la adecuación a las necesidades específicas que, para la aplicación de conocimientos, presenta cada rama de actividad. Tal adecuación suele demandar investigación original, con agenda emanada de la problemática de la rama en cuestión. Por aquí se encuentra otra faceta de la democratización del conocimiento, en tanto esas grandes productoras de conocimientos que son frecuentemente las universidades contribuyen así a generarlo y a usarlo en formas directamente relacionadas con demandas de diversos sectores de la sociedad.

Esta tarea es especialmente relevante para las universidades públicas latinoamericanas, dado que se trata de instituciones estatales donde se genera la mayor parte del conocimiento producido en el continente. Su aporte a gran parte de las políticas públicas, ya significativo, puede ser ampliado y sistematizado.

En general, se trata de sumar esfuerzos para incorporar conocimientos y calificaciones de alto nivel no sólo a las ramas productivas llamadas “de punta” sino al conjunto de la producción de bienes y servicios. Hay espacio para ello en toda rama productiva; sin ello, hoy y sobre todo mañana, ningún sector puede producir de manera eficiente y sustentable, social y ambientalmente. Se trata pues de una condición no suficiente pero sí necesaria para el desarrollo integral.

Una universidad que combina enseñanza, investigación y extensión, a alto nivel y con vocación social clara, puede contribuir significativamente a paliar la desigualdad y a promover el desarrollo integral. La generalización de la ES se inscribe naturalmente en tal perspectiva. Un criterio general para apreciar la calidad de una universidad en un país periférico es evaluar en qué medida la misma constituye una universidad para el desarrollo.⁴ Corresponde recordar aquí que, en la visión de Amartya Sen (2000), la clave del desarrollo está en considerar a la gente como agentes y no como pacientes. Esta concepción “activista” del desarrollo integral orienta todo este texto.



7. La calidad de la investigación

Sólo es universidad una institución que realiza investigación de alto nivel en toda la gama del conocimiento, en vinculación con la enseñanza y con la extensión. Una universidad que busca contribuir al desarrollo integral, desde la "autonomía conectada", debe tener en cuenta diversas facetas de la calidad de la investigación.

Lo primero es, por supuesto, el nivel propiamente dicho. La medida en que se trabaja en la "frontera del conocimiento" incluye la relevancia de los problemas encarados, la fecundidad de los programas de investigación impulsados, la originalidad de los enfoques y las soluciones propuestas, la profundidad de las conexiones halladas entre temas y puntos de vista diversos, las contribuciones a la elaboración conceptual en la disciplina y a la reflexión teórica general, las nuevas direcciones que se abren, las aplicaciones de los resultados obtenidos. Todo ello ha de incluirse en la noción de excelencia, en tanto una de las facetas de la calidad de la investigación.

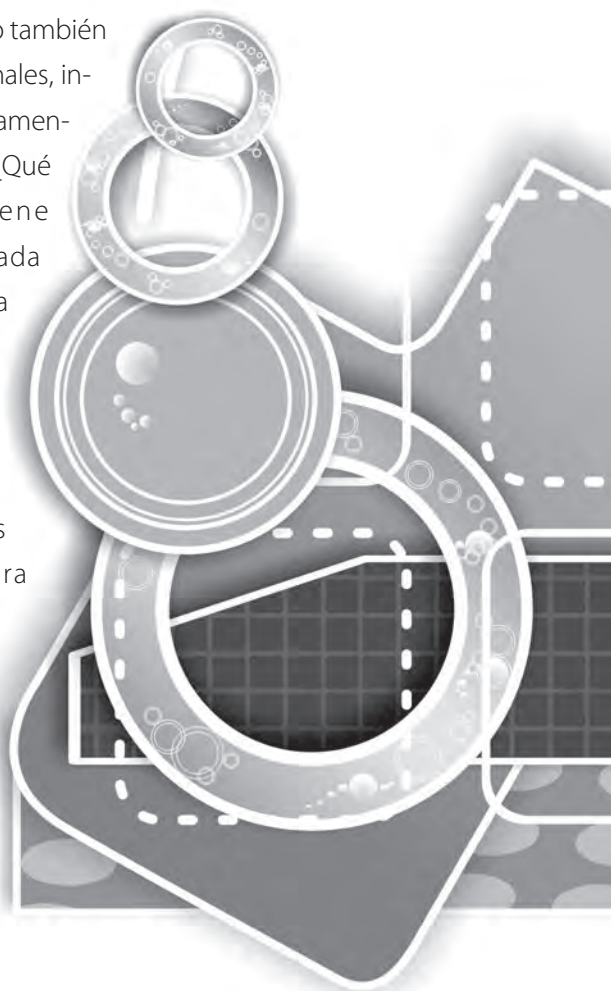
En la evaluación de la calidad de una universidad es fundamental atender a su fortaleza en materia de investigadores que trabajan a alto nivel, en el sentido evocado recién, constituyendo grupos que reproducen y amplían las capacidades creativas. En particular, ello ofrece una medida muy significativa de la capacidad para brindar formación sólida a nivel de postgrado.

Estrechamente vinculada con la excelencia, hay otra faceta de la calidad de la investigación universitaria a tener en cuenta, que podríamos denominar su "conectividad". Nos referimos a todas las conexiones, internas y externas, que la universidad impulsa como parte de la labor de creación. Ya hemos destacado el papel específico de la universidad como ámbito de diálogo y colaboración entre las más variadas disciplinas. Importancia creciente tienen los programas que conjugan los aportes de universidades con otras instituciones y actores colectivos para producir y usar conocimientos de maneras socialmente valiosas. En ese sentido pueden ser denominados "programas transversales"; involucran a diversos servicios

universitarios y a otros actores en la tarea de promover la expansión de una determinada área del conocimiento y la cultura. A menudo se constituyen como programas transdisciplinarios.

Junto a facetas de la calidad de la investigación como las recordadas recién, una universidad para el desarrollo debe tener en cuenta también lo que su labor de creación aporta al desarrollo entendido en sentido integral. Ello incorpora a la evaluación otras dimensiones, entre las que cabe mencionar todo lo que tiene que ver con *la agenda de investigación*: ¿Qué atención se presta a las especificidades nacionales o regionales, tanto en la elaboración teórica, como en las investigaciones aplicadas? ¿Qué atención reciben ciertos problemas prioritarios desde el punto de vista del desarrollo? ¿Qué enfoques de los mismos se cultivan? ¿Qué tipo de soluciones se busca? ¿A quiénes interesan los resultados encontrados? ¿Quiénes los usan? ¿Cómo se vincula todo ello con las prioridades sociales democráticamente establecidas?

La cuestión de la agenda involucra no sólo a las relaciones nacionales de la universidad sino también a las internacionales, incluso en lo puramente académico: ¿Qué capacidad tiene una determinada universidad para incidir en la elección de los problemas que se afrontarán en los proyectos conjuntos, para convocar a otros a trabajar en torno a cuestiones que la universidad considera va-



lios, para que las temáticas de sus propios equipos de investigación interesen a otros? Obviamente, todo esto es fundamental para que la producción de conocimientos redunde en beneficio de la sociedad en la que la universidad actúa, y es pues una dimensión insoslayable de la calidad de la investigación.

Lo recién anotado es, en particular, fundamental para paliar la fuga de cerebros que tanto afecta a los países periféricos (Arocena y Sutz, 2006). En buena medida, ella tiene que ver con la cuestión de la agenda: si los jóvenes de países del Sur salen a estudiar al Norte y trabajan en torno a temas que no son priorizados en sus lugares de origen, su posterior reinserción en ellos como investigadores será particularmente difícil. La situación puede ser muy distinta si sus postgrados y postdoctorados tienen que ver con problemas que ya han sido definidos como relevantes por equipos de investigación de sus propios países, a partir de una construcción de su agenda de investigación dotada de un margen significativo de autonomía intelectual. Mejor todavía puede ser el panorama si, además, los investigadores que salen a estudiar afuera mantienen el contacto con equipos como los indicados durante sus estadías en el exterior.

En asuntos como los mencionados en este numeral se analiza, en buena parte, si el conocimiento es un bien público y social en medida relevante o si es predominantemente un bien cuya apropiación privada conduce exclusivamente a beneficios individuales.

8. Investigación e innovación orientadas a la inclusión social

La expansión de la ES y la del conocimiento avanzado están inexorablemente unidas. Un indicador relevante de si constituyen un bien público y social lo da la medida en que contribuyen a mejorar la calidad material y espiritual de la vida colectiva. O, dicho a la inversa, a afrontar los problemas que más afectan a esa calidad de vida. Entre tales problemas ninguno más grave que el de la exclusión social. Por eso una Universidad orientada a contribuir al

desarrollo integral debe poner tal problema al tope de sus preocupaciones.

Por allí se esboza una estrategia renovada, que puede ser fecunda, ante todo en la periferia. Para mostrarlo, recordaremos telegráficamente la evolución de las políticas para el conocimiento tras la II Guerra Mundial. *Las políticas para la ciencia* constituyeron una primera etapa, en la que se priorizó la oferta de conocimientos; la orientó el llamado "modelo lineal" que asigna papel decisivo a la investigación fundamental. La segunda etapa fue la de *las políticas en ciencia y tecnología*, en la cual esta última y la demanda de conocimientos recibieron atención específica y creciente. La tercera etapa, en curso, es la de *las políticas para la innovación*, considerada como proceso "sistémico" en el que intervienen múltiples actores que generan y usan conocimientos, la calidad de cuyas interacciones es decisiva para los resultados.

En tal marco, está emergiendo una conexión entre políticas de investigación e innovación y políticas sociales, signada por:

- (i) el compromiso ético con la inclusión social;
- (ii) la comprobación de que existe en la periferia una demanda social de conocimientos, relevante pero escasamente solvente (vale decir, informalmente, con pocos recursos monetarios a su servicio) y a veces ni siquiera explicitada como necesidad, por lo cual el mercado no la atiende y la investigación realizada en el Norte no la prioriza en su agenda, de donde es escasa la oferta adecuada a tal demanda;
- (iii) la constatación de que conectar esa demanda con la generación de conocimientos en el Sur es viable pero difícil y requiere un sistemático trabajo de construcción de vínculos entre muy variados actores;
- (iv) la convicción de que priorizar ese trabajo es propio de políticas públicas democratizadoras, especialmente en países donde mucha gente padece grandes carencias;
- (v) la conjetura de que ésa puede ser una buena estrategia no sólo para colaborar a la inclusión social sino también para expandir las capacidades de generar y

usar conocimientos de alto nivel, generando así un círculo virtuoso.

No corresponde ofrecer ejemplos en este texto sucinto, pero cabe anotar que la salud constituye un terreno fundamental de encuentro entre oferta y demanda social de conocimientos, donde es especialmente relevante el papel de las universidades públicas que usualmente se vinculan con la salud no sólo a través de las tres funciones universitarias sino también mediante tareas de asistencia directa a la población. Ver, por ejemplo Alzugaray, Mederos, Sutz, 2011.

Recapitulando, en América Latina, la universidad aparece como un actor necesario en la imprescindible construcción, articulada desde el Estado, de sistemas de innovación inclusivos (Arocena y Sutz, 2009). Allí se conjugan modernidad y solidaridad.

9. La docencia universitaria

La calidad de la ES que ofrece una institución es en gran medida la calidad de su cuerpo docente. No es universidad una institución que no cuenta con docentes que realizan a alto nivel académico tareas de enseñanza, investigación y extensión en todas las grandes áreas del conocimiento. La universidad debe pues impulsar la formación de sus docentes, tanto a nivel de postgrado en sus disciplinas, como en materia pedagógica. Sin ello, no se puede afrontar seriamente tareas como las evocadas en los numerales anteriores.

A este respecto corresponde especialmente subrayar que las labores universitarias sólo se afianzan en el largo plazo, por lo que requieren muy especialmente continuidad de esfuerzos y políticas. Una universidad no surge de la noche a la mañana, por varias razones entre las que cabe destacar esta dimensión temporal de la construcción académica. Ésta llega a tener alta calidad -en todas las disciplinas y particularmente en los encuentros entre disciplinas- cuando se logra "hacer escuela". Esto significa que se constituyen grupos más o menos formales pero que perduran en el tiempo, con maestros y discípulos próximos, incidencia amplia en el terreno de la



enseñanza, problemas propios, aportes reconocidos a la investigación, impacto en la utilización del conocimiento y en la cultura.

Por consiguiente, los docentes universitarios deben contar con los medios para desempeñar sus tareas, las que deben estar claramente establecidas en función del escalafón y de la dedicación horaria prevista para cada cargo. Su cumplimiento debe estar sujeto a una evaluación periódica, de la que dependerá la permanencia y el eventual avance en el escalafón docente. Dicha evaluación tiene que tener carácter integral, en el sentido de tomar en cuenta todas las tareas asignadas. Debe haber una proporción grande de los docentes que tengan alta dedicación, de modo de poder cultivar interconectadamente las tres funciones universitarias, así como participar en el gobierno y la gestión de la institución. También debe haber otros tipos de dedicación (media o simple, por ejemplo), para que la universidad pueda contar con el aporte de docentes que se desempeñan asimismo en otros ámbitos, lo que enriquece a la enseñanza y fomenta los vínculos externos de la institución. Aspectos como los mencionados aquí deben ser explícitamente resueltos, de modo de constituir un adecuado marco normativo para una carrera docente, que incluya reconocimientos, incentivos y posibilidades de avance.

10. Compromiso social de estudiantes y graduados

La ES es un bien público y social en la medida en que quienes acceden a ella la consideran como tal. Ello tiene, por supuesto, dimensiones éticas individuales pero también aspectos propiamente institucionales. Fomentar el compromiso social de los graduados universitarios, ya desde su etapa de estudiantes y después también, es un problema difícil pero insoslayable, al que de una u otra forma se ha hecho alusión en numerales anteriores. En particular, con esa cuestión se vincula el impulso a la extensión universitaria y su curricularización. Se trata de que la universidad organice, de manera gradual y progresiva, actividades que lleguen a involucrar a todos los estudian-

tes -como parte de su formación y en función de lo que van aprendiendo- en la colaboración con la población. Ello tiene varios aspectos formativos de gran valor y, en especial, es una contrapartida que cabe esperar de quienes acceden a una enseñanza universitaria pública, financiada por la sociedad en su conjunto. Puede ser de gran utilidad vincular el otorgamiento de becas con el cumplimiento de tareas socialmente valiosas. Avanzar en esta dirección será una de las formas de contribuir a la vinculación entre los mundos de la educación y del trabajo, que es condición imprescindible para hacer realidad la generalización de la enseñanza avanzada y permanente. En esta perspectiva, habrá que recurrir cada vez más a la enseñanza fuera de las aulas tradicionales; son variadas las experiencias que muestran que "cabe considerar como 'aula potencial' a todo ámbito donde una actividad socialmente valiosa es desempeñada eficientemente". Por allí se puede ir desde las instituciones educativas al mundo del trabajo, pero también recorrer el camino inverso, ofreciendo diversas vías de acceso a la enseñanza y reconociendo el valor formativo de la experiencia laboral.

Para que el conocimiento sea, de alguna manera, un bien público y social, es evidente la centralidad de los graduados universitarios. En especial, ellos pueden ofrecer ámbitos, experiencia y orientación para que distintas aulas potenciales se conviertan en aulas muy reales. Más en general, en la tarea de poner el conocimiento y las altas calificaciones al servicio del desarrollo integral, los graduados están pasando a tener una importancia mayor para la universidad como nunca antes.

11. Administración académica y funcionarios técnicos

Distintas clases de organizaciones requieren concepciones específicas y contextualizadas para su administración. Al menos en América Latina, la administración académica no recibe todavía la atención que merece por su importancia creciente, por la rapidez con que cambian las circunstancias a las que debe adaptarse permanentemente y por sus variados requisitos. Ello vale particularmente para

la administración de las universidades, sobre todo cuando éstas aspiran a funcionar de manera participativa, en cuyo caso se plantea el desafío difícil pero potencialmente fecundo de conjugar eficacia con democracia.

Desde nuestro punto de vista, las universidades públicas deben impulsar simultáneamente el mayor involucramiento y la mayor capacitación de sus funcionarios. Ésta es, en realidad, una dimensión relevante de la calidad de casi cualquier tipo de organización y, particularmente, de una organización estructurada en torno a la educación y la generación y transmisión de conocimientos.

Muchos funcionarios universitarios deben desempeñar tareas extremadamente exigentes y especializadas. Es altamente conveniente que la mayor parte de los funcionarios universitarios lleguen a ser técnicos con formación terciaria, y se debe brindar oportunidades adecuadas a todos los que deseen alcanzar ese nivel de formación ligada a su desempeño laboral. Así, además de mejorar sustancialmente la gestión universitaria y contribuir a la expansión de la educación avanzada, la universidad puede aprender mucho acerca de las mejores vías para combinar educación y trabajo.

12. Formación integral y democracia universitaria

La ES puede constituir un bien público y social en la medida en que apunte a brindar una formación integral. Debe incluir pues la *formación para el ejercicio de la ciudadanía*. Ésta es cuestión cada vez más complicada y más vinculada con el conocimiento; la expansión de este último acelera los ritmos y multiplica las complejidades de un mundo que por consiguiente tiende a segmentarse, donde participar en las decisiones colectivas se hace crecientemente difícil. Ello tiene claras consecuencias para la calidad de la democracia. ¿Se consolidará la tendencia a concentrar las decisiones sólo en expertos y líderes que los designan y son escogidos ellos mismos, a través de procesos cada vez más parecidos a las decisiones sobre el consumo, por electores que no se sienten convocados

a participar? ¿O, por el contrario, se renovarán y vivificarán las formas de participación colectiva?

Precisamente por lo anotado recién tiene tanta importancia que la ES constituya un espacio que involucra a cada vez más gente, donde deben adoptarse permanentemente decisiones vinculadas con el conocimiento. Ampliar la participación en los procesos decisorios de los actores vinculados responde pues a una triple finalidad: (i) colabora a que la ES sea “pública y social”, lo que no sería si las decisiones fundamentales en la materia quedan, de jure o de facto, en manos de grupos reducidos; (ii) contribuye a mejorar la eficacia de lo que se resuelve y sobre todo de su funcionamiento, cosa difícil de lograr a partir de estructuras verticales en organizaciones modernas que deben actuar en circunstancias tan complejas como cambiantes y cuyo “activo” principal es la calificación y la motivación de su gente; (iii) aporta a la formación para la democracia, constituyéndose en una escuela potencial de ciudadanía. En breve, “la ES como bien público y social debe ser una educación democrática para la democracia”.

Este enfoque no ignora las dificultades de conjugar participación y eficacia, que son las de la democracia. Pero asume que, si bien tales dificultades pueden no tener soluciones completamente satisfactorias, la opción más retrógrada y peor -por cierto desde el punto de vista de los valores, pero también y particularmente desde el punto de vista práctico- es renunciar a buscarlas: la democracia, toda democracia, es una construcción siempre inacabada a la que nunca debe renunciarse. Desde esta perspectiva, se valora especialmente las tradiciones democráticas de la universidad, y en particular la reivindicación del cogobierno, característica de la Reforma Universitaria latinoamericana. No se trata de copiar o congelar alguna de sus formas sino de revivir su espíritu.

Estudiantes, docentes, funcionarios y graduados deben participar en la conducción de las instituciones de ES; esa participación debe ampliarse, a través de modalidades que no se reduzcan a formalidades, a otros actores institucionales y colectivos; las formas

de participación deben pensarse teniendo en cuenta siempre que una de sus finalidades es la formación. Las modalidades concretas no pueden sino depender del contexto y deberán tener capacidad de adaptación para ser eficientes en relación a los fines propios de la ES. Si no son eficientes, tendrán escasos niveles de participación y, a la corta o a la larga, dejarán de ser democráticas, con lo que de paso perderán su valor formativo. Como en otros terrenos, una clave para afrontar tal problemática radica en combinar formas “directas” y formas “representativas” de la democracia, sustentándolas en la eficacia y la transparencia de la administración.

La democracia universitaria en el siglo XXI debe adoptar modalidades que le otorguen renovada vigencia en las condiciones sociales y culturales de nuestro tiempo. Éste es uno de los terrenos donde más se necesitan capacidades colectivas de innovación institucional.

16

13. Sistemas nacionales y regionales de enseñanza terciaria y universitaria

La meta de ES para todos a lo largo de toda la vida requiere construir verdaderos “sistemas nacionales de enseñanza terciaria y universitaria”, constituidos por una diversidad de instituciones públicas, autónomas, cogobernadas, gratuitas y de libre acceso. Tales instituciones deben llegar a estar estrechamente coordinadas entre sí y con otros actores institucionales y sociales, con el fin de multiplicar los recursos educativos, las vías de acceso y las trayectorias de aprendizaje, combinando formación dentro y fuera de las aulas. También en esta perspectiva es fundamental impulsar la colaboración entre los mundos del trabajo y de la educación.

La efectiva integración de cada sistema de ES no puede darse sólo ni principalmente mediante la coordinación entre los “vértices” de las instituciones sino ante todo a través de la colaboración “de terreno” en las tareas educativas y de generación y uso del conocimiento. Ello puede tener lugar, por ejemplo, en “campus” compartidos por diversas instituciones, que efectivicen el sistema a nivel local o regional, posibilitando compartir edificios,

recursos, cursos y demás actividades de cada institución. Así se puede construir una oferta educativa integrada, vinculada a la región y a sus necesidades en materia de conocimiento y calificaciones. Esta dimensión regional o local de los sistemas de ES ha de permitir, muy particularmente, ofrecer a los estudiantes trayectorias diversas, con tránsitos interinstitucionales fluidos.

Generalizar la ES requiere impulsar la multiplicidad de trayectorias y la diversidad, también a nivel institucional. Pero este propósito a menudo redundante en pro de la estratificación de la ES en “capas” o tipos de distinto nivel, que tienden a constituirse en compartimentos estancos y a reproducir la desigualdad. En la ES a escala internacional los fenómenos de este tipo son notorios. Constituyen la versión moderna de antiguas divisorias sociales, ejemplificadas en distintos momentos por la divisoria entre alfabetizados y no alfabetizados, entre enseñanza manual y enseñanza intelectual, entre obreros y bachilleres, entre técnicos y universitarios, etcétera.

La ES como bien público y social es incompatible con una nueva divisoria insalvable entre instituciones universitarias e instituciones no universitarias. Un foso que las separe resulta doblemente retrógrado, pues genera desigualdad y coarta la expansión de las calificaciones. Se trata de ofrecer distintos tipos de formaciones que habiliten a trabajar, pero también a seguir estudiando, “sin techo”, a los niveles más avanzados. Los sistemas de ES son tales en tanto incluyen una coordinación efectiva entre instituciones, uno de cuyos aspectos fundamentales es la posibilidad de transitar de una institución a otra para que siempre se pueda progresar en la formación.

Tales sistemas van emergiendo también a nivel supra nacional, sea como coordinaciones entre instituciones de ES radicadas en zonas vecinas de distintos países, sea en el marco de procesos de integración. En la periferia -y particularmente en América Latina, por diversos motivos algunos de los cuales fueron antes evocados- las instituciones de ES pueden hacer un aporte sustantivo a una integración para el desarrollo.

14. La ES ante la internacionalización

La internacionalización de la ES constituye un proceso complejo, que ofrece grandes oportunidades, pero también plantea amenazas no menores (Altbach et al, 2009). Por un lado, brinda espacios hasta hace poco insospechados para la colaboración académica por encima de fronteras, propósito que surge con la fundación misma de las universidades, y que hoy se puede reformular como el proyecto de contribuir a la formación de ciudadanos del mundo. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como las mayores posibilidades para la movilidad de la gente, están ya siendo aprovechadas para fortalecer la enseñanza y la investigación, mejorando sus niveles, sumando esfuerzos, afrontando nuevas cuestiones, ampliando la perspectiva cultural de los estudiantes. Todo ello es altamente positivo y corresponde respaldarlo. Mención especial merece la movilidad de los estudiantes: generalizar la ES no consiste en llevarla al domicilio de cada cual, pues la formación no puede tener carácter parroquial sino que debe incluir la experiencia directa de estudiar y vivir en diversos ambientes. La internacionalización de la ES ofrece así grandes oportunidades de contribuir a la tolerancia y los diálogos entre gentes de distintas geografías y tradiciones, sin lo cual es ilusorio plantearse la construcción de una "cultura de paz".

Al mismo tiempo, la internacionalización de la ES se inscribe en el complejo de procesos conocido como "globalización", entre cuyos motores se cuentan, tanto el creciente impacto social del conocimiento, como la tendencia predominante hacia su privatización, que fomenta el acceso al mismo en términos unilateralmente de beneficio individual. La nación y la colectividad, lo público y lo social, resultan postergados. Los perjudicados no son entelequias, sino contingentes de seres humanos -grandes en casi todos los países y ampliamente mayoritarios en las regiones subdesarrolladas-, que ven postergadas sus posibilidades de acceder a la enseñanza superior y de que sus problemas sean tenidos en cuenta

por la investigación de alto nivel. Algunos de los que se sienten favorecidos o simplemente deslumbrados por esa tendencia, suelen considerar como atrasado y retrógrado todo lo que se haga para enfrentarla. En este terreno se juega, en no poca medida, la calidad de la vida material y espiritual en nuestra época, los niveles prevaecientes de (in)solidaridad, (sub)desarrollo y (des)igualdad. Por eso lo realmente moderno y progresista es reivindicar como bien público y social a la educación y al conocimiento.

Las universidades que coinciden en la reivindicación de tal concepción deben colaborar estrechamente para construir espacios compartidos de enseñanza, investigación y extensión. La ES será un bien público y social en la medida en que las universidades colaboren, más allá de fronteras, entre sí y con otros actores para generalizar la enseñanza avanzada, compartir saberes y fomentar el uso socialmente valioso del conocimiento. Éstos son los procesos cuya calidad debemos aprender a evaluar.

Notas

* Una versión anterior de este texto fue presentada en el Taller de Reforma Universitaria del Consejo de Rectores de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), realizado en febrero 2010 en Chile. La discusión de ese Taller continuará en el Seminario de Reforma Universitaria que se realizará en Montevideo en noviembre de este año, en el marco del XX Aniversario de la fundación de la AUGM.

- 1 Nuestra visión del mismo se ofrece en Arocena y Sutz (2001, 2005)
- 2 Para una sucinta perspectiva histórica de la autonomía universitaria (en el Norte) ver Gürüz (2011).
- 3 Dicho texto figura en Fichte et al (1959).
- 4 La expresión se usa aquí en un sentido elaborado en Arocena, Gregersen y Sutz (2010) y en Arocena y Sutz (2007). Una visión convergente la ofrece uno de los constructores de la teoría de los Sistemas Nacionales de Innovación (Lundvall, 2002, 2007). Una visión diferente es la de la *universidad empresarial* construida por Etkowitz (1990, 1997, 2003) en el marco de una concepción de la evolución histórica de la universidad. Otra concepción de la universidad empresarial es la de Clark (1998) que, en español, corresponde designar como *universidad emprendedora*. Mirando un fenómeno análogo desde un punto de vista diferente, Müller (1996) habla de la *universidad del cálculo*. Un análisis comparativo de las vinculaciones entre universidades y desarrollo se ofrece en Goransson y Brundenius (2011).

Referencias

- Altbach, P., Reisberg, L., Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, A Report for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.
- Alzugaray, S., Mederos, L. y Sutz, J. (2011). "La investigación científica contribuyendo a la inclusión social", en *Revista CTS+I*, v. 6, n. 17, 11-30. Accesible en: http://www.revistacts.net/index.php?option=com_sectionex&view=category&id=26&Itemid=98
- Arocena, R., Bortagaray, I. y Sutz, J. (2008). *Reforma Universitaria y Desarrollo*, Proyecto UniDev, Impresora Tradinco, Montevideo.
- Arocena, R., Gregersen, B. and Sutz, J. (2010). "Universities in Transition – Challenges and Opportunities in Small Latin American and Scandinavian Countries", en Johnson, B. and Segura, O. (Editors). *Systems of Innovation and Development. Central American Perspectives*, EUNA, Heredia, 163-196.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2001). *La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias - Escenarios - Alternativas*, Editorial UDUAL, Mexico.
- _____ (2005). "Latin American Universities: from an original revolution to an uncertain transition", *Higher Education*, v. 50, n.4, 573-592.
- _____ (2006). "Brain Drain and Innovation Systems in the South", *IJMS: International Journal on Multicultural Societies*, v.8, n.1, pp. 44-61. UNESCO. ISSN 1817-4574. www.unesco.org/shs/ijms/vol8/issue1/art3
- _____ (2007). "La Universidad para el Desarrollo", en B. Kliksberg y N. Blaistein comp., *Por un mundo mejor. El rol de la sociedad civil en la inclusión social y los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, AECI, AMIA y PNUD, Buenos Aires, 107-141.
- _____ (2009). "Sistemas de Innovación e Inclusión Social", en *Pensamiento Iberoamericano* 5, Madrid: 99-120 (Disponible en <http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/5/pdf/pensamientoiberoamericano-117.pdf>)
- _____ (2010). "Weak knowledge demand in the South, learning divides and innovation policies", *Science and Public Policy*, v. 37, n. 8, pp. 571-582.
- Ben-David, J. (1984). *The Scientist's Role in Society*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Goransson, B. and Brundenius, C. Editors (2011): *Universities in transition*, Springer.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Paths of Transformation*, Pergamon, Guildford, UK.
- Etzkowitz, H. (1990). "The Second Academic Revolution: The Role of the Research University in Economic Development", en Cozzens, S.E. et al editores. *The Research System in Transition*, Kluwer, Dordrecht, The Netherlands.
- _____ (1997). 'The Entrepreneurial University and the Emergence of Democratic Corporatism', in Leydesdorff, L. and Etzkowitz, H. (eds.), *Universities and the Global Knowledge Economy*, Pinter, London, 141-152.
- _____ (2003). "Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university", en *Research Policy* 32, 109-121.
- Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, Max Weber, Scheler, Jaspers (1959). *La idea de la Universidad en Alemania*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*, Sage, London.
- Gürüz, K. (2011). "University Autonomy and Academic Freedom: Historical Perspective", en *International Higher Education*, n. 63, pp.13-14.
- Lundvall, B.A. (2002). "The University in the Learning Economy", DRUID (Danish Research Unit for Industrial Dynamics) Documento de Trabajo No. 02-06.
- _____ (2007). "Higher Education, Innovation and Economic Development", Paper presented at the World Bank's Regional Bank Conference on Development Economics, Beijing, January, pp. 16-17.
- Mokyr, J. (2002). *The Gifts of Athena. Historical Origins of the Knowledge Economy*, Princeton University Press, Princeton, Nueva Jersey.
- Müller, S. (1996). "The advent of the university of calculation", in Müller edit. *Universities in the Twenty-First Century*, Berghahn Books, Providence, RI, USA, 15-23.
- Ostrom, Elinor (1990/2008). *Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge University Press, N. York.
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*, Editorial Planeta, Barcelona.



ÉTICA Y POLÍTICA EN LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR DE PAULO FREIRE

ALISA NATIVIDAD DELGADO TORNÉS

Doctora en Ciencias Filosóficas. Profesora Titular. Centro de Estudios para el
Desarrollo Integral de la Cultura de la Universidad de Oriente, Cuba
correo-e: alisa@csh.uo.edu.cu y adelgadot@yahoo.com

Resumen

El artículo aborda antecedentes históricos, el valor del contexto y momentos cruciales en la conformación de la corriente de pensamiento de la educación popular latinoamericana. Se valora el carácter transversal de las ideas éticas y políticas de Paulo Freire en su concepción de educación liberadora. Ética y Política constituyen ejes transversales y esenciales de la educación popular en el camino de alcanzar el desarrollo humano deseado. En la visión de Paulo Freire, la Educación Popular es una propuesta política-educativa que sustenta y se construye en la práctica honesta, comprometida y ética, es una forma honesta y comprometida de compartir con otros el proceso de transformar no sólo el contexto, sino que al transformarse junto a los otros se lucha por la coherencia.

Palabras clave

Paulo Freire, contexto, educación popular, ética, política

Abstract

The article approaches the historical background, the value of context and crucial stages in shaping the thinking current of Latin American popular education. It is highlighted the cross-sectional nature of ethical and political ideas of Paulo Freire in his conception of liberating education. Ethics and politics are cross-sectional and essential basis of Popular Education in the field of educational practice intended to achieve the desired development of mankind. According to Paulo Freire, Popular Education is a political and educational proposal, based on and constructed by means of an authentic political and ethical commitment; an educational praxis relied on honesty, tolerance and the unconditional willingness to share with others the process of social change, which is ultimately the way to achieve coherence.

Key words

Paulo Freire, popular education, ethics, politics

Introducción

Las condiciones de opresión política en América Latina condujeron a Paulo Freire a transitar por diferentes países y continentes, en los que se vinculó a procesos organizativos y a proyectos políticos y culturales. La sistematización de esas experiencias le condujo a reconocer la necesidad de fortalecer los actores sociales, potenciando ambientes de participación, en los cuales la producción cultural y social tenían que pasar, necesariamente, por una toma de conciencia y una comprensión dialógicamente crítica de los contextos y de las prácticas sociales, y en consecuencia se produjeran cambios en las mentalidades (Freire, P: 2000: 28-29). La educación popular, a diferencia de otro tipo de propuestas teórico práctica como la animación sociocultural y la pedagogía social, no emerge como resultado de modelos sociales democráticos, sino que ésta fue generada en el proceso histórico para confrontar regímenes y condiciones de opresión, explotación, exclusión e injusticia social. Es en este tipo de contexto socialmente crítico y caracterizado por la negación de las personas, es donde Paulo Freire formula una propuesta educativa en la que nadie libera a nadie, como tampoco nadie se libera solo, sino que las personas se liberan en comunión (Freire, P.:1970: 61-62). El encuentro multicultural, la solidaridad, la comunicación, la autonomía, etcétera, son condiciones necesarias del quehacer educativo, entendido éste como una experiencia particularmente humana, histórica, política y cultural.

Las aportaciones de Carlos Núñez Hurtado, Raúl Leis, Oscar Jara, Orlando Fals Borda a la concepción de Paulo Freire están sistematizadas en obras de una riqueza práxica y conceptual. Quienes se propongan estudiarlas podrán tener una visión más integral acerca del pensamiento filosófico, ético y político que sustenta la educación popular latinoamericana.

Nos acercarnos al tema desde una mirada de conjunto, basada -obviamente- en nuestra formación filosófica y la recreación de experiencias comunitarias de educación

popular en escenarios del contexto oriental cubano durante casi dos décadas.

Para una mejor comprensión se expondrá de manera esencial antecedentes históricos de la educación popular; sus principales presupuestos teóricos; sus elementos y componentes éticos, epistemológicos, así como sus premisas y compromisos socio-políticos.

1. La historia enriquece la memoria

La educación popular ha de entenderse a partir de su propia praxis. Intentar ofrecer una definición podría ser un camino que desvíe a quienes estén interesados en aproximarse a ella. Convendría, ante todo, discernir acerca de sus componentes y expresiones, para que de ese modo descubrir los conceptos esenciales que le vertebran y enriquecen.

En el referido proceso práxico hay antecedentes relacionados con maestros, políticos, actores sociales, e incluso próceres de nuestras historias, que podríamos reconocer como precursores de la educación popular.

Cuando uno se detiene a interpretar el núcleo del ideario de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí, Julio Antonio Mella, José Carlos Mariátegui, Julio César Sandino, Ernesto "Che" Guevara, Fidel Castro Ruz, entre otros pensadores latinoamericanos, sus ideas y proyectos políticos, educativos y pedagógicos, coinciden con la esencia de la concepción de Paulo Freire.

En Europa, y a pesar de las grandes diferencias contextuales, desde principios del siglo pasado, el movimiento de las Escuelas Populares y el original movimiento de las Universidades Populares, marcan sin duda referentes de carácter histórico a lo que hoy conocemos como educación popular. Sin embargo, efectivamente se trata sólo de referencias en el sentido histórico, pues más que influir directamente, su impacto tuvo que ver con la influencia que ejercieron muchos de sus precursores.

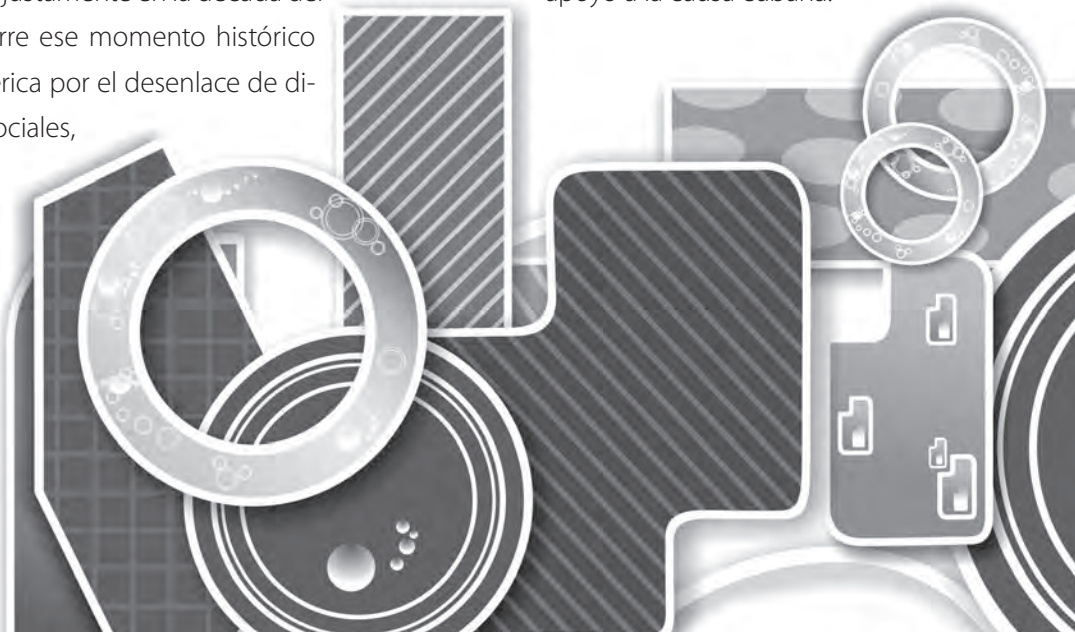
En las comunidades y movimientos sociales latinoamericanos, e incluso más allá de nuestro continente, nadie cuestiona que el fundador de la pedagogía de la liberación, es sin duda el educador brasileño Paulo Freire. Este educador nació en Pernambuco -el nordeste brasileño- y falleció en mayo de 1997. De acuerdo con las lecturas realizadas hemos conocido que fue un hombre de alto compromiso político y social, y de una ejecutoria social caracterizada por la coherencia, lo cual le llevó a la cárcel y el exilio en los años de dictadura militar en su país. Un acercamiento a su vasta obra intelectual, nos permite darnos cuenta de que ella constituye una sistematización importante de sus vivencias y experiencias. Dos de sus primeras obras *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del Oprimido*, se derivaron de experiencias en la década de los sesenta del pasado siglo, y se han convertido en obras clásicas de la pedagogía moderna de la liberación y, por supuesto, de la corriente de la Educación Popular. Varias obras escribió Paulo Freire a lo largo de su fructífera vida, siendo las últimas la *Pedagogía de la Esperanza* y la *Pedagogía de la Autonomía*. Y como obras póstumas, su viuda Ana María Araujo de Freire compiló sus anotaciones y editó otras dos: *Pedagogía de la Indignación* y la *Pedagogía de los Sueños Posibles*.

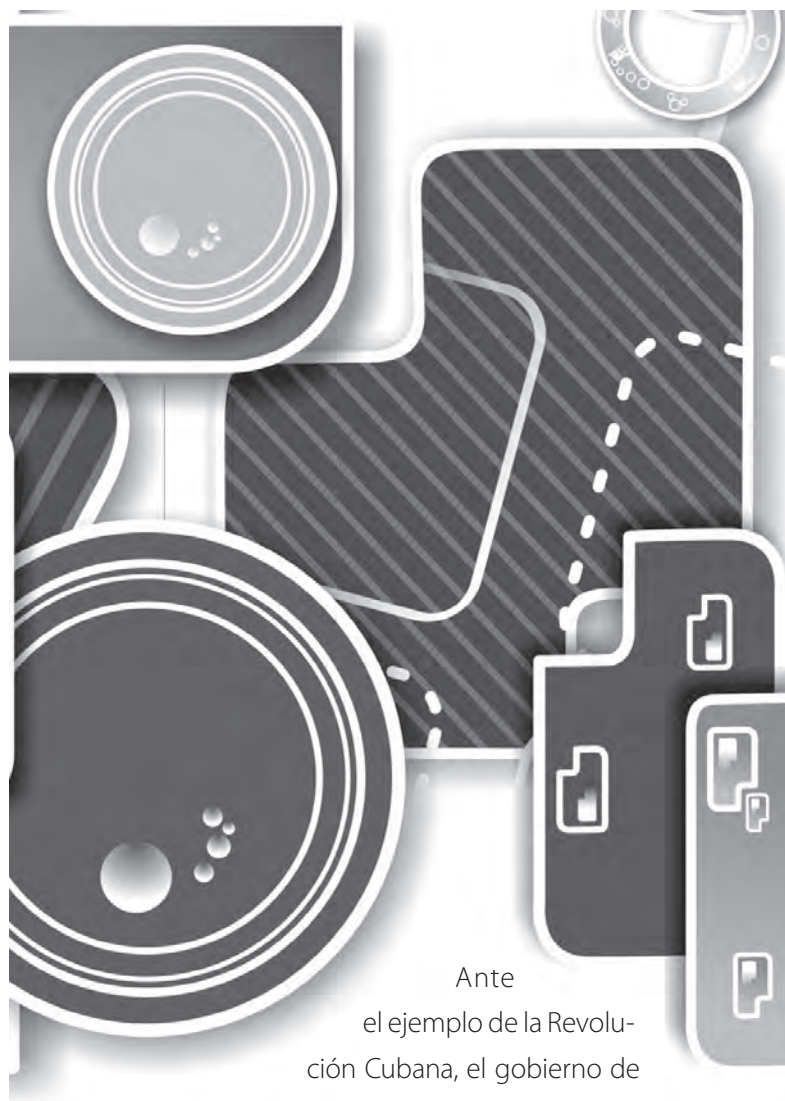
Como hemos señalado, en la década de los sesenta situamos la semilla de la visión de Freire sobre la educación popular. Pero es justamente en la década del setenta cuando ocurre ese momento histórico crucial en Latinoamérica por el desenlace de diversos fenómenos sociales, políticos, religiosos y culturales que se van sucediendo en varios de nuestros países. Las obras iniciales de Paulo Freire, mencionadas anteriormente, ofrecen una visión contestataria y liberadora frente a la

opresión, y esto provoca un cambio en el pensamiento y práctica de grupos y organizaciones estudiantiles, jóvenes militantes cristianos, intelectuales, y de otras denominaciones religiosas en el proceso de compromiso político de base, como resultado de fenómenos y hechos históricos que se produjeron en esos países, provocados por la cruel represión de dictaduras militares. Por otra parte, el carácter auténtico y renovador de la revolución cubana, que había triunfado en enero de 1959, constituyó una fuerza más en el camino de desarrollo del pensamiento emancipatorio.

2. El valor del contexto

El triunfo de la revolución cubana marcó los inicios de la década de los sesenta. El progresivo incremento de contradicciones económico-sociales y el crecimiento de la pobreza e injusticia en América Latina, provocó un despertar de la conciencia en personas con vocación y militancia de compromiso social. La gente se acercó a Cuba, no sólo por curiosidad, sino para conocer y vivenciar lo que allí acontecía. Pero también se acercaban en el camino de buscar compromisos coincidentes con aquella realidad social y el pensamiento de sus actores. Así, se crean grupos, asociaciones sociales, etcétera, que buscan acercarse al pueblo cubano para tratar de expresar su solidaridad y apoyo a la causa cubana.





Ante el ejemplo de la Revolución Cubana, el gobierno de los E.U. y elementos contrarrevolucionarios cubanos radicados en aquel país, desarrollaron bajo el gobierno de J.F. Kennedy, la invasión mercenaria a Playa Girón, en abril de 1961, que fue enfrentada y derrotada por los cubanos en un acto legítimo de defensa de su soberanía e independencia.

Al ver frustrado aquel propósito, el gobierno de los E.U. lanzó su nueva ofensiva la "Alianza para el Progreso", una estrategia de cooptación de las inquietudes que aparecían en cualquier lugar del continente latinoamericano, y que fomentaba mediante el desarrollo de cientos de proyectos de "desarrollo comunitario", viviendas, servicios básicos, de infraestructura, etcétera, a lo largo y ancho de nuestro continente. Independientemente de la finalidad política, esa estrategia norteamericana favoreció inquietudes sociales, capital, tecnología, debate etcétera, en el campo de las políticas públicas. Este fenómeno

acompañó otras inquietudes y compromisos generados por los fenómenos descritos de la década de los sesenta, entre ellos, particularmente el Concilio Vaticano II.

El valorar estos acontecimientos debemos reconocer la influencia de ese evento eclesástico católico mundial, que ubicó, desde el punto de vista religioso, a amplios sectores religiosos y cristianos en general, en el camino del re-encuentro con los pobres y oprimidos de la tierra en nuestra América Latina. Eso indudablemente provocó la madurez del pensamiento y la práctica socio religiosa de lo que se denominó "Teología de la Liberación", cuya esencia fue expresada en los "Documentos de Medellín" del CELAM (Conferencia Episcopal Latinoamericana) en 1968.

El mundo se estremece por todos lados. No es por casualidad que coincidan movimientos y rebeliones por diversos lugares del planeta en 1968. Hubo expresiones de rebeldía en Francia, Checoslovaquia y en México, entre otros países, que fueron dejando huellas en la conciencia y en vida política de algunos de nuestros países.

En estos escenarios realmente complejos, aparecen otras construcciones teóricas que pretenden explicar la esencia de la pobreza en latinoamericana. De ese modo se construye la "teoría de la marginalidad" y su antídoto, la "promoción popular" que producida en Chile por el equipo de DESAL (Desarrollo Económico y Social para América Latina) ofreció una interpretación histórica y estructural de la pobreza continental. Su recepción fue significativa en el fomento de proyectos, que se iniciaban por aquellos años.

Es en este escenario de finales de los sesenta que una obra de Paulo Freire -ya mencionada- se hace presente, ofreciendo aportes epistemológicos y propuestas metodológicas que contribuyeron con aquellos que ve-

nían “concientizados” (según la propuesta freiriana) por los acontecimientos históricos, como herramientas conceptuales y prácticas que les permitieron desplegar nuevas formas de encauzar proyectos sociales y políticos.

De esta forma emerge la corriente de pensamiento y acción denominada educación popular.

Éstos y otros fenómenos sociales, así como pensadores e intelectuales comprometidos, impulsaron el despertar de la conciencia de cambio hacia sociedades más justas y más humanas, creando así el ambiente y el espacio ético e intelectual que dio origen a esta importante propuesta.

En los setenta, el proceso prosiguió desarrollándose a través del fomento de organizaciones de base, creando ONG.s (Organizaciones No Gubernamentales), ampliando otras formas de acción. En 1979, el triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua marcó otra etapa en el desarrollo de la Educación Popular. Esta segunda revolución triunfante, a veinte años de la cubana, marcó un hito de esperanza para pueblos latinoamericanos que venían sufriendo durante décadas dictaduras militares. El sandinismo triunfante, con fuerte presencia cristiana marcó el carácter particular de dicho proceso revolucionario, y esto generó un espacio particular para el desarrollo de la educación popular. Efectivamente, por primera vez, la educación popular fue invitada a asumir retos de envergadura nunca antes demandados. Se trataba de asumir, desde sus presupuestos y propuestas, la elaboración de políticas públicas en materia educativa, de vivienda, de salud, de fortalecimiento de las organizaciones sociales a nivel nacional.

Las experiencias en ese proceso tuvieron impacto en todo continente, que a su vez, se movilizaba en nuevos procesos por la recuperación y/o profundización de la democracia. En la “década perdida”, la de los ochenta, y que así fue denominada en América Latina, crecía la crisis económica social, y simultáneamente se produjo el fortalecimiento y desarrollo de la educación popular. En ese contexto se despliegan experiencias valiosas. Se promueven y consolidan redes y articulaciones. Es época de intercambios, de influencias, de avance. Pero en todas

se fue cristalizando la concepción y metodología de Paulo Freire. De esa forma con el avance de los años, creció la capacidad e incidencia de los procesos sociales populares en latinoamericana. Así surgieron “coordinadoras”, “frentes”, “alianzas” que relacionaron y dimensionaron a muchas de las organizaciones sociales de base, carentes en un principio de proyección política y, por lo tanto, de verdadera capacidad de incidencia en los procesos de transformación que les daban origen ético.

La creación y el desarrollo de diversas ONG.s, a veces como antecedente y otras como consecuencia de estos fenómenos, fue también expresión explícita del avance de la educación popular. Las ONG.s se fueron ocupando de promover la capacitación popular con el abordaje de temáticas de problemas sociales y la capacitación de los sujetos emergentes. También la educación Popular empezó a expresar su postura en la comunicación y defensa de las identidades, de los derechos humanos, del medio ambiente, en la educación para la equidad de género, entre otros fenómenos que expresan las nuevas problemáticas, el desarrollo mismo de la conciencia sobre esas temáticas, y el creciente protagonismo de la sociedad civil que coloca también nuevos sujetos antes no existentes o poco considerados.

A finales de los ochenta, con el derrumbe del socialismo histórico, la caída del muro y la derrota electoral del sandinismo, se produjo una crisis en la educación popular al igual que en otras corrientes y movimientos reivindicativos. La década del noventa fue para algunos de despliegue de incredulidad, desencanto; pero para otros, fue como una inyección a la reflexión autocrítica y debates sobre la “refundamentación” de la propuesta de educación popular, de repliegue, de abandono del apoyo financiero internacional, que provenía principalmente de Europa, pero también de fuerte impacto y presencia significativa en escenarios antes no abordados, como la incidencia en políticas públicas, en foros internacionales, en la misma política y en la vida académica. En este último ámbito fue novedosa la inclusión de la educación popular como disciplina en el Programa de la Maestría Desarrollo Cultural Comunitario de la Universidad de Oriente, en San-

tiago de Cuba. Acompañaron este proceso el despliegue de eventos internacionales académicos como el Coloquio Internacional "Acción y Conocimiento" que desde 1997 se ha venido desarrollando, cada dos años, en Santiago de Cuba bajo el coauspicio del CEDIC -Centro de Estudios para el Desarrollo de la Cultura- de la Universidad de Oriente, la Facultad de Cultura Física, la Universidad de Ciencias Pedagógicas, la FMC (Federación de Mujeres Cubanas), con el apoyo del gobierno municipal a través de la Secretaría de la Asamblea Municipal del Poder Popular, y la coordinación metodológica del Colectivo de Investigaciones Educativas "Graciela Bustillos" de Santiago de Cuba. En estos encuentros de educadores populares latinoamericanos tuvo la participación de discípulos de Paulo Freire, como el mexicano Carlos Núñez Hurtado y el panameño Raúl Leis, además de Nidya González Rodríguez fundadora del CIE "Graciela Bustillos" en Cuba. En estos catorce años de vida del coloquio "Acción y Conocimiento" se han produjeron talleres de reflexión de nuestras prácticas que nos permitieron reconocer la fuerza acumulada, y la capacidad para lanzar nuevas iniciativas. Esta primera década del siglo XXI ha constituido una etapa de re-encuentro, de nuevas síntesis, de reafirmación. La proyección de la revolución bolivariana en Venezuela y los procesos y gobiernos populares en Bolivia, Ecuador y más recientemente Perú, es parte de este proceso de esperanza y de fuerte proyección que estamos viviendo. En esta última década somos testigos del desarrollo de procesos revolucionarios con amplia participación popular regidos por el realce de una práctica política y ética revolucionarias.

3. Educación popular: corriente de pensamiento

Sabemos que existen diversas interpretaciones sobre este asunto. En una óptica, la educación popular consiste en la aplicación de determinadas técnicas participativas de carácter lúdico que hacen más ameno y eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para otros, es sinónimo de alfabetización, y en otros de capacitación de adultos,

es decir, de todos aquellos procesos educativos que se desarrollan informalmente. Algunos la ubican en el área de otras actividades educativas, como educación a distancia o educación especial.

Pero por su propio nombre de "popular", y porque la mayoría de sus prácticas se realizan justamente con sectores populares, casi todos coinciden en que se trata de prácticas de capacitación, a pequeña escala, como parte de proyectos y programas de ONG.s y que se desarrolla con personas que no tienen otras alternativas para su capacitación.

Algunas de las interpretaciones se sostienen en contenidos que por lo general acompañan a prácticas de educación popular, y que utilizan o expresan alguno(s) de los elementos antes descritos. Sin embargo, por su profunda esencia política y ética, la educación popular no puede ser reducida a una alternativa de capacitación informal.

La educación popular es una corriente de pensamiento y acción dentro del área de las ciencias sociales (particularmente de la pedagogía, el trabajo comunitario y los estudios culturales), que se ha ido desarrollando dentro del ámbito de los que estudian, investigan y se dedican a coordinar proyectos y programas de lo que conocemos como "lo popular". Es parte de una epistemología de estudios culturales y comunitarios, por lo que incluye y presupone aspectos metodológicos, técnicas y métodos. Pero no debe reducirse exclusivamente a técnicas y/o métodos de trabajo en comunidades.

La educación popular constituye una propuesta teórica práctica siempre en construcción, desde modalidades prácticas que nos acompañan en diversos escenarios de América Latina, e incluso más allá de nuestro continente. Su epistemología es holística, integral, comprometida social, ética y políticamente. Es una concepción epistemológica de carácter dialéctico, cuestionando el paradigma positivista. En síntesis, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la integración y reconocimiento de distintos saberes. Y ante todo constituye una opción ética y política revolucionaria como ontología producida

desde los oprimidos y excluidos, y en función de su propia emancipación genera acciones culturales.

Una idea de Paulo Freire que ilustra su concepción respecto a la educación es la siguiente: "una educación para la decisión, la responsabilidad social y política" (Freire, P: 2000:83).

Para Freire la educación es un proceso íntegro de construcción de conocimiento, de formación política, de expresión ética y estética, de capacitación científica y técnica; para él la educación **es** práctica indispensable y específica de los seres humanos **en** la historia, como movimiento, como lucha.

Esta conceptualización amplia que Paulo Freire ofrece para la educación en general, es muy acertada para la esencia de lo que nosotros comprendemos como educación popular, pues él no se expresa diferenciando su visión de la educación de su comprensión de lo que denominamos educación popular. En su epistemología no existe diferencia esencial de una con respecto a la otra, y ésta es esencia única que connota al definir la educación.

4. La ética

Desarrollaré esencialmente dos de los elementos sustantivos que definen la esencia del pensamiento freiriano de educación popular.

En un mundo de globalización capitalista en que se globalizan la mentira, la simulación y los contubernios que favorecen el pensamiento y la acción de los grupos oligopólicos dominantes -económica, política, social y culturalmente-, es cada día más urgente el combatir la mentira, el egoísmo, la explotación, la exclusión. En estas circunstancias lo peor es la asimilación de la desesperanza y la aceptación del orden vigente del modelo neoliberal que las naciones poderosas construyeron para nuestros países como algo casi connatural al desarrollo de la humanidad. El discurso del postmodernismo ha sido del fin de las ideologías, del fin de la historia que después de los derrumbes históricos del socialismo en la URSS y Europa del Este, se nos ha venido imponiendo como

pensamiento único, el que debe normar y guiar el desarrollo de la humanidad, sin importar que para ello tengan que padecer pobreza, humillación y exclusión cientos de millones de seres humanos en nuestro continente.

Los contrastes de pobreza, inequidad y exclusión son alarmantes y bochornosos. Aunque las cifras sobre la dinámica de la pobreza en América Latina son bastante conocidas, no han perdido su fuerza impactante. La pobreza no es sólo económica, sino también social, política y cultural. Se caracteriza por la privación de los derechos humanos: los derechos económicos (derecho al trabajo y a un nivel de vida adecuado), sociales (derecho a la asistencia médica y a la educación), políticos (derecho a la libertad de pensamiento, de expresión y de asociación) y culturales (derecho a mantener su propia identidad cultural y a tomar parte en la vida cultural de la comunidad). La pobreza es consecuencia de la violación de dichos derechos que han de ser respetados para garantizar la dignidad de toda persona. Por lo tanto, las problemáticas relacionadas con la pobreza se han de tratar mediante un enfoque basado en el cumplimiento efectivo de los derechos humanos y de las obligaciones correspondientes a los estados y la comunidad internacional (Sané, 2001: 1-2).

Como expresión de postura coherente frente a este drama, la educación popular se sustenta en una ética profundamente humanista, que la diferencia de la ética del mercado. La opción de Paulo Freire es la "ética de la vida", que encuentra una lectura "moral" en nuestro entorno latinoamericano, lo que nos conduce a un permanente compromiso en pos de la transformación social.

Freire nos advierte que la ideología dominante por su esencia es opresora, inmovilizadora, y sus discursos ocultan los condicionamientos sociales de los procesos educativos y en consecuencia limita la comprensión de la historia. (Freire: 1998: 109-110) Esta advertencia tiene que ver con la necesidad de mantener viva la esperanza y nuestro consecuente compromiso ético.

Sabemos que el mundo cambia. Y que los fenómenos que expresan esos cambios, también cambian. Algunas de esas transformaciones, en particular las que

acompañan los profundos procesos de revolución científica, como son las nanociencias, la informática, las telecomunicaciones, la genética y otros logros de la ciencia de la última década han venido impactando impetuosamente en la sociedad como nunca antes. La lectura e interpretación de estos fenómenos debe hacerse desde la opción ética -y su interpretación moral- que fundamenta y sostiene Paulo Freire.

La ética nos guía. La moral, que es siempre expresión histórica y contextual de la ética, es la que se mueve, cambia, se adapta en la medida que se producen cambios en el mundo.

Es por ello que el posicionamiento ético de Paulo Freire nos ilumina a replantear nuestro compromiso de siempre, pero según los signos del actual contexto mundial.

En la educación popular, la ética es un componente que atraviesa de manera permanente y jerárquica pensamiento y acción. La ética no cambia, lo que cambia es nuestra *comprensión moral* frente a los nuevos desafíos y fenómenos. Y en consecuencia, cambia nuestra interpretación de los hechos y la búsqueda de alternativas que se correspondan con estas nuevas realidades.

La ética define nuestra posición en el mundo. Pero para Paulo Freire la postura ética es una opción ineludible. En su propuesta, es inherentemente y substancialmente un componente y guía de su accionar, el componente ético es uno de los pilares esenciales de la educación popular. Las personas nos educamos para pensar, sentir y actuar conforme a nuestra propia conciencia y nuestros propios intereses. Aquellos que respondan a los reclamos del mundo en que vivimos, un mundo que nos interpela con crisis, guerras injustas, pero que también opten por la esperanza y la utopía, se implican en decisiones éticas; es decir, consideraciones sustentadas en los valores que un ciudadano(a) común ha logrado incorporar como norma de comportamiento individual y social. Y los valores son consecuencia de la educación que se ha recibido, tanto en el hogar, como en la escuela, las organizaciones de la sociedad civil, los

partidos, los medios de comunicación y la vida cotidiana misma.

No nos estamos refiriendo a principios abstractos y descontextualizados. Los principios éticos son valores esenciales como la justicia, la libertad, la solidaridad, la honestidad etcétera, y sólo tienen sentido cuando se materializan en relación con la cultura de un contexto específico y en una época histórica determinada.

5. La política

Es un eje esencial de los elementos sustantivos de la educación popular. Cuando previamente se asumía que la plataforma ética no es considerada solamente como un referente abstracto en el pensar de Paulo Freire, ni tampoco la concebía como una guía de comportamiento individual, es lógico entonces que la educación popular constituya una "opción política" a favor de los marginados, de los oprimidos o excluidos, como se les ha dado en llamar ahora en el discurso neoliberal.

Y esta opción, lógicamente, la coloca en una posición frente a la sociedad actual y al modelo socio-económico, político y cultural dominante. La educación popular no sólo desarrolla proyectos y procesos educativos y de desarrollo comunitario con los oprimidos o excluidos -aunque ésta ha sido en el proceso de su desarrollo, una de sus características más diferenciadora, sino que actúa privilegia y jerarquiza sus acciones a favor, con y desde esos sectores sociales y de sus intereses.

Hacer educación popular no es sólo acompañar y desarrollar experiencias educativas en un determinado ámbito y con los comunitarios. Sino que una auténtica educación popular depende de cómo, para qué y desde qué opción se está con y desde el pueblo. Es decir, se trata del compromiso y de la opción política (en este caso no nos referimos a la pertenencia a partidos políticos, sino a una postura de compromiso político) desde el cual y hacia el cual se orientan las acciones para superar las contradicciones sociales y desarrollar la sociedad hacia formas de vida superiores.

Paulo Freire fue un hombre que optó por caminar junto y con hombres y mujeres que sufrían opresión. Entonces hacer educación popular es una opción política, de compromiso político con los humildes y para los humildes. Por eso, aunque ahora como resultado de su desarrollo esté teniendo una fuerte incidencia en espacios académicos, foros, debates y cumbres internacionales; o en procesos de reformas educativas en varios de nuestros países; o en asesorías, impulsando políticas públicas etcéters, esto no significa que se ha desviado de sus esencias, sino que estas acciones culturales se desarrollan desde su posición y opción ética y política.

Cuando uno lee los textos de Paulo Freire, se percata de que él asume de manera transparente y directa una posición política consecuente al definir a la educación también como un "acto político". Él afirma "que toda educación es, además de un acto pedagógico, un acto político". En consecuencia, no hay forma de mantenerse al margen de compromisos socio-históricos concretos. Los educadores populares nos hemos identificado con la esencia del pensamiento de Freire cuando afirma que "mi punto de vista es el de los condenados de la tierra" (Freire: 2000: 26). Desde nuestra opción ética, nuestra mirada política tiene que ser a favor y desde la mirada de los pobres de la tierra.

"No es posible colocarse nunca en la neutralidad o en la asepsia, que en realidad no existen, porque siempre, aun callando las denuncias que nos comprometen, o asumiendo pasivamente hechos o situaciones reprobables, estamos de hecho *optando*" (Freire: 1998: 26). Por ello, Paulo Freire reconoce la práctica educativa como una práctica política, y quien no lo interiorice que-

dará atrapado por una visión estrecha y burocrática de los procedimientos de enseñanza (Freire: 1998: 28-40).

Opción por el cambio, desde la mirada e intereses de los oprimidos, asumiendo la éticidad del acto educativo, llevan a afirmar la necesaria y consecuente naturaleza política del acto educativo. Es por eso que no tiene otro sentido en y desde la educación popular hablar al margen de estas dos dimensiones, de la ética y de la opción política.

En correspondencia con lo anterior, el pensamiento de Paulo Freire sostiene que la acción cultural para la libertad debe sustentarse desde una opción ética y política, ejes transversales de un proceso educativo de educación popular. En consecuencia, él asume una pedagogía y epistemología acorde con sus principios y valores éticos y políticos. Para Freire el proceso humano de acompañar a sujetos en su emancipación mediante una práctica educativa, nunca puede ser entendido al margen de un compromiso político y ético. La acción cultural para la libertad debe ser entendida y practicada como un acto cultural, que requiere no sólo de una base epistemológica en la que el conocimiento sea construcción social permanente de los sujetos comprometidos en ese proceso, sino un acto personal y social de comprender(se) y liberar(se) en un compromiso ético y político.

Es por ello que el fundamento epistemológico de Paulo Freire es de carácter dialéctico, es decir, un acto en que el educando es sujeto activo de la acción y también la producción de conocimientos cercanos a su sensibilidad e intereses. El pensamiento de Freire localiza y define la esencia de otro tipo de estrategia de acción social en que el sujeto es un simple objeto



de "educación bancaria", y en *Pedagogía del Oprimido* él la define como aquella en la que "el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes" (Freire: 1970: 52). Esta visión sobre la educación bancaria de transmitir conocimientos él la profundiza en su obra *Extensión o Comunicación* delimitando que constituye una forma de construir conocimiento en la cual se ignora la confrontación con el mundo como el objeto del conocimiento.

En razón de lo anterior, para la educación popular la realidad es la fuente del conocimiento, y en consecuencia, el proceso educativo no se puede ni simplificar ni separar de las dinámicas socio-económicas, culturales y políticas del contexto en que viven y actúan los sujetos. Paulo Freire concibe el conocimiento como un proceso dialéctico que es el resultado de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad, y ese conocimiento se produce socialmente bajo determinadas circunstancias históricas que posibilitan que intelectuales capaces y una adecuada proyección, tengan la capacidad de sistematizar y presentarlo como una construcción teórica.

De esa relación dialéctica entre "el sujeto", "el medio" y "la historia", se produce conocimiento, que por su naturaleza es una construcción social que debe ser socializado a niveles, capas y alcances diversos. Pero ese sujeto posee una ética y una determinada opción política. De modo que ese conocimiento se construye atravesado por estos dos ejes, ética y política. Pero, además, ese conocimiento al ser un producto social ha de ser compartido, y es por tanto enriquecible y desafiante. El conocimiento se construye a partir de otro conocimiento que le precedía, y que al cambiar la realidad se produce un nuevo conocimiento que supera el anterior. Esa es la dialéctica del proceso del conocimiento. El conocimiento es un proceso dinámico.

La educación popular, y toda educación en general, implican una determinada opción ética y política, que en el acto educativo se articulan a una teoría del conocimiento. Por ello Paulo Freire insiste permanentemente en toda su obra y con énfasis su preocupación que ese conocimiento fuera resultado de la práctica conciente

de los seres humanos sobre la verdad objetiva que a su vez los condiciona.

De manera que la educación popular sostiene un enfoque epistemológico dialéctico, complejo, procesual, contextual, cultural, que supera las visiones sesgadas y academicistas que el paradigma positivista históricamente ha sostenido.

De ahí que Freire recupera la esfera de lo sensible (clave hermenéutica) pero encuadrando ese nivel en el proceso más complejo del conocimiento que inicia con la captación sensible, pero no se puede quedar en ese nivel de la percepción sensible, debe de pasar a otro nivel de complejidad para que se constituya en saber, es decir que se transforma en conocimiento en la medida en que, superando el nivel de la sensibilidad, llega a la razón de actuar. Desde sus primeras obras, él nos ha dado a conocer la esencia de sus ideas, cuando expresa, en *Pedagogía del Oprimido* que:

La objetividad dicotomizada de la subjetividad, la negación de ésta en el análisis de la realidad o de la acción sobre ella es objetivismo. De la misma forma la negación de la objetividad en el análisis o en la acción por conducir es subjetivismo que se entiende en posiciones solipsistas, niega la acción misma al negar la realidad objetiva desde el momento que ésta pasa a ser creación de la conciencia. Ni objetivismo, ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad en permanente dialecticidad (Freire: 1970: 31).

Para la educación popular, los seres humanos somos seres individuales cargados de experiencias personales, colectivas y sociales. Históricas y objetivas, pero llenas de connotaciones subjetivas. Somos seres que vivimos en un contexto histórico determinado, y como lo vivimos también lo interpretamos cargados de nuestra propia subjetividad, de nuestras creencias, posiciones ideológicas, opciones éticas y políticas. Somos seres sociales en un determinado contexto histórico. Éste es el ser humano, y somos bien educador o bien educando, o ambas cosas a la vez desde una determinada opción ética política.

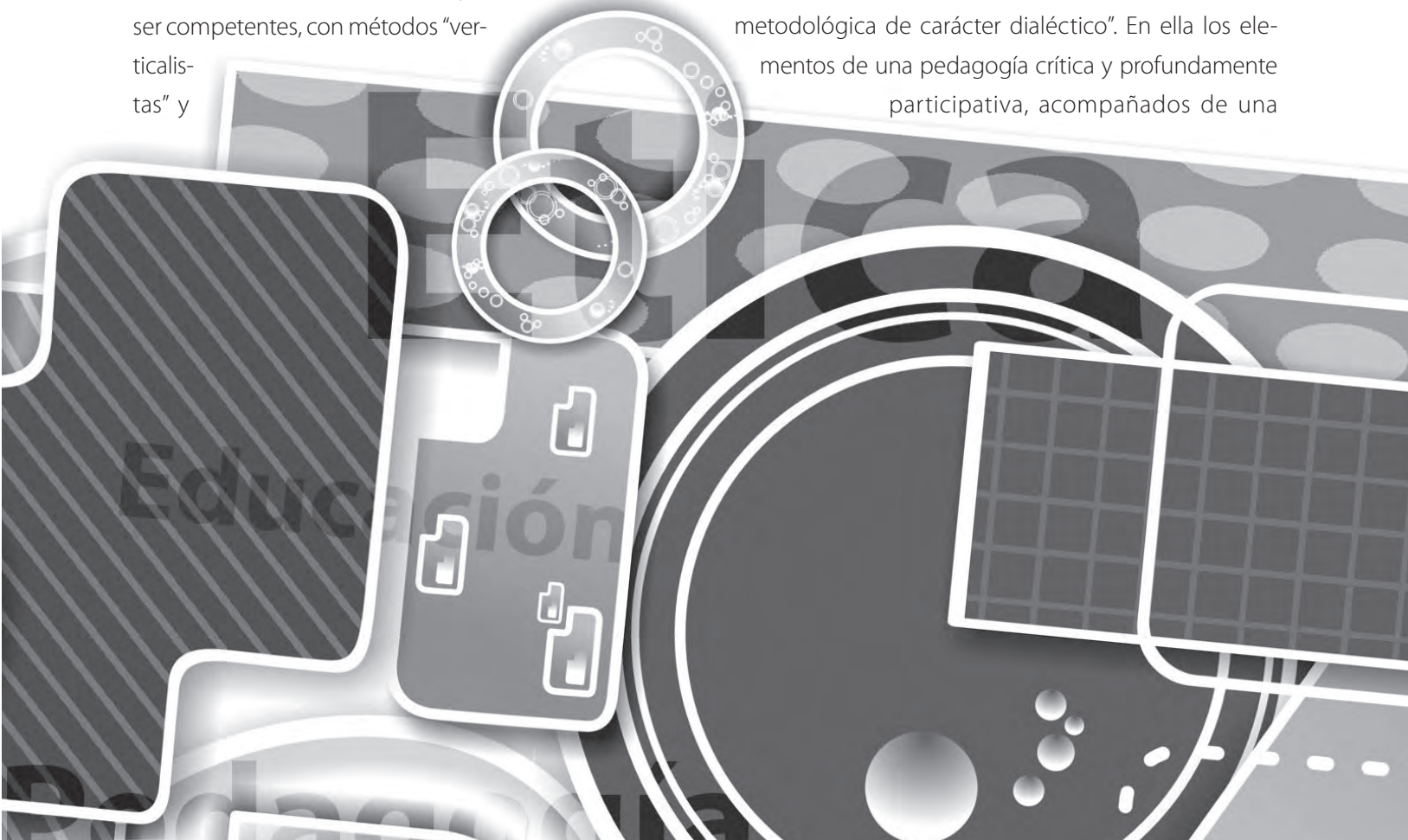
En América Latina encontramos diferentes actores sociales, educativos o políticos, que comprenden clara-

mente con lo anteriormente planteado. Es decir, a nivel de discurso, posición e intención, no hay problema. Pero cuando se revisan sus prácticas concretas, encontramos una gran distancia entre teoría y práctica. Éste es un problema generalizado de incoherencia. Pudiera pensarse que estamos frente a un problema de carácter metodológico, es decir, del cómo hacer realidad -coherentemente- lo que en el discurso y la opción ética se proclama con honestidad. Este asunto debe ser interpretado contextualmente. En nuestra experiencia no se trata de un problema de falsedad, o incoherencia dolosa, sino de incapacidad para accionar de manera diferente, nueva y consecuente con lo que buscamos y expresamos en nuestro discurso de carácter renovador. Las viejas mentalidades y sus estructuras se imponen a fuerza de tantos años de vivir, pensar y hacer con formas y viejos métodos, que ya no se adecuan a las actuales circunstancias, pero que nos han marcado más de lo que nos imaginamos. La herencia cultural ha sido otra. Desde que nacemos, en la familia, en la escuela, en la sociedad, en las organizaciones sociales y políticas, es decir, en prácticamente todas las instancias del quehacer social se nos instruye para ser competentes, con métodos "verticalistas" y

autoritarios, hay que hacer y debemos hacer como nos dicen desde arriba, padres, maestros, directivos y dirigentes, entonces ¿qué podemos esperar, en consecuencia, de nuestras formas de actuar, sino la repetición de lo mismo?

En la escuela nos enseñaron a reproducir pero no a pensar; si sólo se nos exigen "resultados" (sobre todo de tipo cuantitativo), sin concederle importancia al proceso mediante el cual se obtuvieron dichos resultados; si siempre hay una voz autorizada que es incuestionable (en la familia, en el aula, en el partido, en la organización, etcétera.) Nos preguntamos, entonces, ¿cómo vamos a pensar? ¿Cuándo seremos capaces de dialogar -e incluso de disentir- sin dejar de ser respetuosos? En síntesis, parece ser que hemos sido programados para hacer, más que para ser *educados*. Por ello, aunque muchas veces queramos cambiar nuestros hábitos, nos resulta realmente difícil lograrlo, pues las mentalidades y el peso de lo establecido, lo autorizado, lo correcto, continúa siendo fuerte y hasta dominante.

Paulo Freire siempre fue crítico de esta situación; pero a la vez fue propositivo. Por eso, es su "propuesta metodológica de carácter dialéctico". En ella los elementos de una pedagogía crítica y profundamente participativa, acompañados de una



didáctica en consecuencia, permiten el desarrollo de un proceso educativo verdaderamente activo, donde el conocimiento es construido procesualmente y en forma colectiva. Se hace a partir de los conocimientos, la práctica y el conocimiento del contexto que los propios educandos tengan de él. Se trata de un proceso teórico-práctico, donde el conocimiento generado y acumulado por la humanidad (la teoría) está al servicio del proceso de construcción colectiva del conocimiento y no "sobre" él. Es la teoría "a partir de la práctica" y no "sobre ella" -como suele ocurrir- con lo que se aniquila el descubrimiento y el disfrute del mismo. La propuesta de Freire se sostiene desde la misma "práctica social" de los participantes en el proceso educativo; el de lo concreto, de lo personal y lo subjetivo, de lo más cercano al ser humano. Pero desde ahí, procesualmente, se avanza hacia lo abstracto y lo complejo; hacia los conceptos con que explicamos los hechos que nos envuelven. Eso es esencial y puede lograrse con la participación comprometida, ética políticamente, de todos los involucrados en el proceso. En este proceso, el educador es el conductor del proceso educativo. Es el educador al que corresponde la responsabilidad de conducir a los educandos en el desarrollo de su personalidad, de compartir con ellos sus conocimientos y advertir su crecimiento en hábitos y actitudes de todo tipo, pero particularmente éticas, de respeto, de tolerancia.

"El educando tiene que aprender y el maestro tiene que enseñar", nos reafirma Paulo

Freire reconociendo que se han hecho interpretaciones erróneas de su conocida afirmación: "nadie enseña a nadie, todos aprendemos juntos" (Freire: 1970: 61); se hicieron en muchas prácticas, que arrepentidas de su verticalismo anterior, se fueron al otro extremo al caer en posiciones basistas o democratistas.

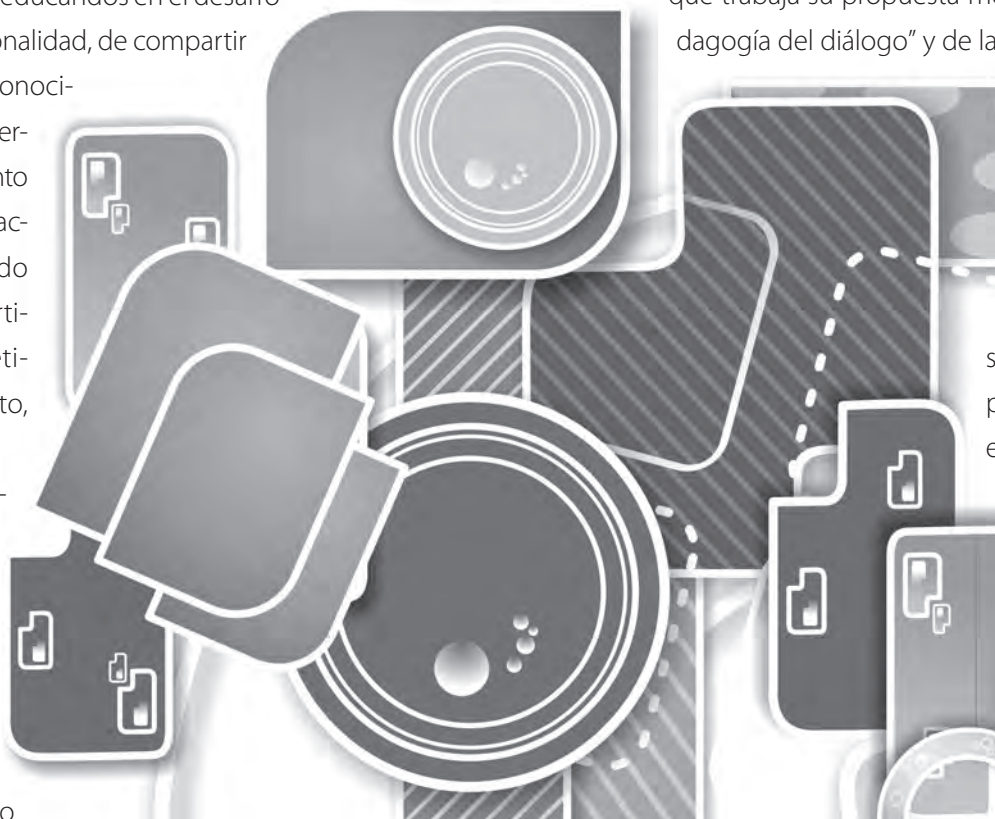
Una propuesta como la educación popular de carácter activa, participativa, crítica, dialógica, solidaria y permanentemente investigativa, debe ser consecuente con el marco ético que la sostiene y con el enfoque epistemológico que la conduce.

La esencia de la cuestión es la comprensión pedagógica-democrática del acto de proponer contenidos, métodos, herramientas etcétera. El educador no debe negarse a proponer. Pero tampoco puede rehusarse a la difusión de lo que es capaz de proponer el propio educando.

Desde la educación popular, la educación es concebida como un proceso democrático y horizontal, en el aula y más allá del aula, pues para educar, no se tiene que ser autoritario.

La clave está en la actitud democrática del educador, que trabaja su propuesta mediante la "pedagogía del diálogo" y de la participación.

Un educador capaz de enseñar y aprender. Un educador que se sabe expresar, porque sabe escuchar. Un educador que es capaz de ofrecer el conocimiento que ha acumulado, porque está



abierto al conocimiento de los otros. Un educador con esa visión de retroalimentación: *educador- educando, educando- educador*.

La educación popular desde su posición ética de construcción del sujeto emancipándose, y en correspondencia con su sustento epistemológico de construcción de conocimiento, reconoce en su propuesta metodológica que el "punto de partida" de todo proceso educativo, está en el nivel en que el educando se encuentra, cualquiera que éste sea. Al respecto Freire expresa que:

La naturaleza formadora de la docencia, que no podría reducirse a puro proceso técnico y mecánico de transferencia de conocimientos, destaca la exigencia ético-democrática de respeto al pensamiento, a los gustos, a los recelos, a los gustos, a los deseos, a la curiosidad de los educandos. Respeto que, sin embargo, no puede eximir al educador, en cuanto a autoridad de ejercer el derecho a tener el deber de establecer límites, de proponer tareas, de reclamar la ejecución de esas tareas. (Freire: 1998: 43-44).

Para la educación popular significa que esto será siempre un acto creativo e imaginativo del educador, en cuanto pedagogo. Educar es ser inventor y reinventor permanente de aquellos medios y vías que faciliten la problematización del objeto de conocimiento que ha de ser "descubierto" y finalmente "aprehendido" por los que comparten el proceso de aprendizaje, porque lo han trabajado en dialogicidad permanente entre ellos, y entre todos ellos de manera democrática y reflexivamente los conduce en una relación de comunicación asertiva y dialógica durante el proceso de comprensión del acto educativo.

Esta visión ética y política de Paulo Freire no sólo guarda relación con el proceso educativo en sí mismo, sino en todo el accionar socio político, cultural y organizativo, esferas en los que interviene la educación popular.

Conclusiones

Los procesos de reproducción social del mundo globalizado, que incluye los de carácter ideológico, político y cul-

tural, no han menoscabado el desarrollo y trascendencia de la educación popular. Justamente las contradicciones sociales y políticas que se despliegan legitiman los conceptos y prácticas de esa corriente latinoamericana.

Las dimensiones ética y política son válidas, y se sostienen como componentes substantivo de un necesario y urgente proceso de cambio, donde el ser humano vuelva a ser el centro y el fin último de los modelos socio-económicos, políticos y culturales.

La esencia ética y política del pensamiento de Paulo Freire expresada en su renovada convicción de luchar comprometidamente por los valores que permitan construir una sociedad nueva, es también legítima. Su legado es de alto valor ético para impulsar procesos educativos que conduzcan a recuperar la capacidad de asombro, de denuncia, de esperanza y de propuesta de carácter utópico. Y esto dicho desde y para el campo educativo, adquiere una gran relevancia en estos momentos de incremento de crisis de todo tipo.

Apreciamos que los fenómenos que le dieron origen a la educación popular persisten, y que los valores éticos y políticos que sostienen sus propuestas se vuelven cada día más apremiantes ante sociedades y pueblos que han despertado y procuran desarrollar proyectos sociales de participación consciente y crítica de la ciudadanía.

La visión ética y política de Freire se objetiva y compromete poco a poco, en los procesos de profundización de las formas de democracias que se desarrollan en varios países de Latinoamérica. Éstas constituyen razones para afirmar que la vigencia y pertinencia de esta propuesta praxica de carácter socio educativa, ética, cultural y política denominada genéricamente educación popular, no da lugar a dudas.

En síntesis, el pensamiento de Freire no sólo no ha perdido su vigencia, sino que como nunca nos está moviendo a pensar y a llevar adelante procesos de cambio que emancipen nuestras sociedades, con imaginación, audacia y compromiso.

Conocer, valorar y decidir es consecuencia de una mente informada y formada. Es decir, *educada*. Lo cual se legitima en los comportamientos humanos en la vida

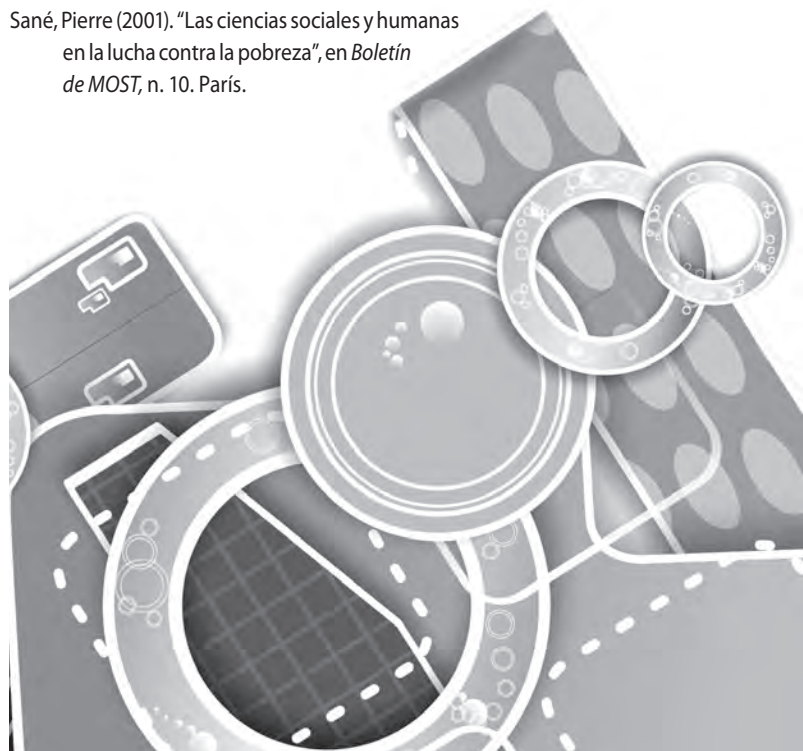
misma y a cada instante. Por ello, la relación entre ética y política en educación popular es inseparable. De su cabal cumplimiento y armonía depende en buena manera el desarrollo de un país.

Ello reafirma nuestra visión ontológica de fe y esperanza por lograr un mundo mejor y diferente al actual que está en medio de una severa crisis económica, política, social y ambiental. Nuestra praxis, es la continuidad de la de Freire por seguir transformando el mundo en la búsqueda de: "Una sociedad más abierta, que sirva a los intereses de las siempre desprotegidas y minimizadas clases populares y no sólo a los intereses de los ricos, de los afortunados, de los llamados "bien nacidos" (Freire, P: 1999: 168).

Bibliografía

- Álvarez, Edgardo (2005). "La educación popular y las políticas públicas: reflexión en torno al desafío de la incidencia política", en Revista *La piragua: revista latinoamericana de educación y política*, n. 22, pp. 25-28
<http://www.oei.es/indbol111.htm> (20 de julio del 2011)
- CEPAL (2006). *Panorama social de América Latina, Santiago de Chile: Naciones Unidas*, en
http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/27480/PSE_2006.pdf
(29 de Julio 2011)
- Conferencia Episcopal Latinoamericana* (1968). Documentos finales de Medellín, Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, Septiembre de 1968. Edición digital de José Luis Gómez-Martínez.
<http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/medellin/> (18 de Julio del 2011)
- Céspedes, Nélide (2005). "Educación popular y calidad educativa", en Revista *La piragua: revista latinoamericana de educación y política*, n.22, pp.19-24
<http://www.oei.es/indbol111.htm> (20 de julio del 2011)
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*, México, Editores Siglo XXI.
- _____ (1971). *Conciencia crítica y liberación: Pedagogía del Oprimido*, Bogotá: s/e.
- _____ (1981). *Acção Cultural para a Liberdade*, 5ª ed., Rio de Janeiro Brazil: Paz e Terra.
- _____ (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Madrid: Editorial Siglo XXI.
- _____ (1985). "La dimensión política de la educación", en *Cuadernos Pedagógicos*, n.8, Quito: CEDECO.
- _____ (1986a). *Cartas a Guinea-Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México: Siglo XXI Editores.

- _____ (1986b). *Hacia una pedagogía de la pregunta, Conversaciones con Antonio Faúndez*, Buenos Aires: La Aurora.
- _____ et al. (1988). "La animación sociocultural: una educación para el desarrollo". Recopilación de las ponencias presentadas en el seminario del mismo título, realizado en Madrid, los días 30-31 de marzo y 1-2 de abril de 1987. Madrid: Fundación Banco Exterior de España.
- _____ et al. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona: Paidós.
- _____ (1990a). *Conversando con educadores*. Ministerio de Educación y Ciencia, Montevideo: Roca Viva.
- _____ (1990b). *La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1992). *Pedagogía da esperança*, Río de Janeiro: De. Paz e Terra.
- _____ (1996a). *Cartas a Cristina*, México: Editorial Siglo XXI.
- _____ (1996b). *Pedagogía de la autonomía*, México. Editorial Siglo XXI.
- _____ (1998). *Educación y Política*, 3ª Edición, España: Siglo XXI Editores S.A.
- _____ (1999). *La educación en la ciudad*, México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2000). *La educación como práctica de la libertad*. 10ª Edición. España: Siglo XXI Editores S.A
- Hernández J. (1991). "Animación sociocultural y democracia", en *Educación de adultos y democracia*, Bogotá: De. Magisterio.
- Pontual, Pedro (2005). "Educación popular y democracia participativa", en: Revista *La piragua: revista latinoamericana de educación y política*, n. 22, pp. 7-11.
<http://www.oei.es/indbol111.htm> (19 de Julio del 2011)
- Leis, Raúl (2005). "Incidencia política y ciudadanía activa", en Revista *La piragua: revista latinoamericana de educación y política*, n.22, pp. 12-18.
<http://www.oei.es/indbol111.htm> (19 de Julio del 2011)
- Sané, Pierre (2001). "Las ciencias sociales y humanas en la lucha contra la pobreza", en *Boletín de MOST*, n. 10. París.



LA UNIVERSIDAD COMO CENTRO DE DIAGNÓSTICO Y DISEÑO SOCIAL: LA EXPERIENCIA DEL INSTITUTO DE DERECHO DEL TRABAJO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (ARGENTINA)

Victoria Haidar¹

Doctora en Ciencias Sociales es docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Correo-e: vhaidar@fcjs.unl.edu.ar

Resumen

En el presente artículo se reanaliza la relación entre universidad y sociedad desde un punto de vista histórico. Para ello, se recupera la experiencia del Instituto de Derecho del Trabajo (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral), entre 1938 y 1955. El análisis se enfoca sobre dos aspectos principales: las estrategias que dicho Instituto adoptó para afrontar las demandas provenientes de la comunidad jurídica, el sistema político y la sociedad en su conjunto, así como su rol en el diseño de racionalidades y tecnologías de gobierno social. A partir de estas aproximaciones se reflexiona respecto de la práctica de una "imaginación político-institucional" por parte del derecho, y la contribución que un pensamiento jurídico enraizado en la universidad, efectuara a la construcción del Estado Social en la Argentina.

Palabras clave

Universidad, Sociedad, Estado Social, Derecho, Investigación

Abstract

This article revisited the question of university-society connection from a historical point of view. For that purpose, it retakes the "Labour Law's Institute" (Social and Legal Science Faculty, University of Litoral, Argentina) experience between 1938 and 1955. The analysis focus on two main issues: the strategies took by this Institute to face to questions coming from legal community, political system and society as a whole, as well as its role in the design of social rationalities and technologies of goverment. Startig from these aproximations, it reflects about an "institutional-political imagination" legal practice and about the contribution that an university rooted legal thought, made to Social State building in Argentina.

Palabras clave

University, Society, Social State, Law, Research

Uno de los problemas permanentemente estudiados en la pedagogía universitaria, particularmente en el contexto de América Latina, es el de la relación entre universidad y sociedad. El movimiento estudiantil reformista, que irrumpió en Córdoba (Argentina), en el año 1918, significó un hito en la historia de ese vínculo, no sólo por el establecimiento de la autonomía universitaria, sino por el compromiso que esa institución asumió frente a la sociedad, inspirado en el ideal de contribuir a la resolución de los grandes problemas que la atraviesan, en un marco democrático y pluralista.

Las transformaciones de inspiración neoliberal que sufriera la universidad latinoamericana en las últimas décadas del siglo XX², reactivaron el debate en torno a las funciones que la universidad pública está llamada a desempeñar en los países en vías de desarrollo, tanto en relación a sus roles de docencia, como en lo relativo a la investigación y a la extensión. Vinculadas con la agenda del consenso de Washington y puestas en marcha en los diversos escenarios nacionales con particularidades propias, esas transformaciones constituyeron la ocasión para revisar la situación, siempre abierta, de la relación universidad-sociedad, promoviendo un debate estructurado en torno a un conjunto limitado de tópicos tales como: la calidad educativa, la evaluación basada en indicadores de resultados, el financiamiento de los servicios educativos, la *accountability*, el vínculo entre educación

superior y capital humano, la gestión y el marketing, la organización de las universidades en un sentido *entrepreneurista*³ etcétera. Ciertamente, cada uno de esos tópicos reconoce procedencias diversas y, como tantos de los

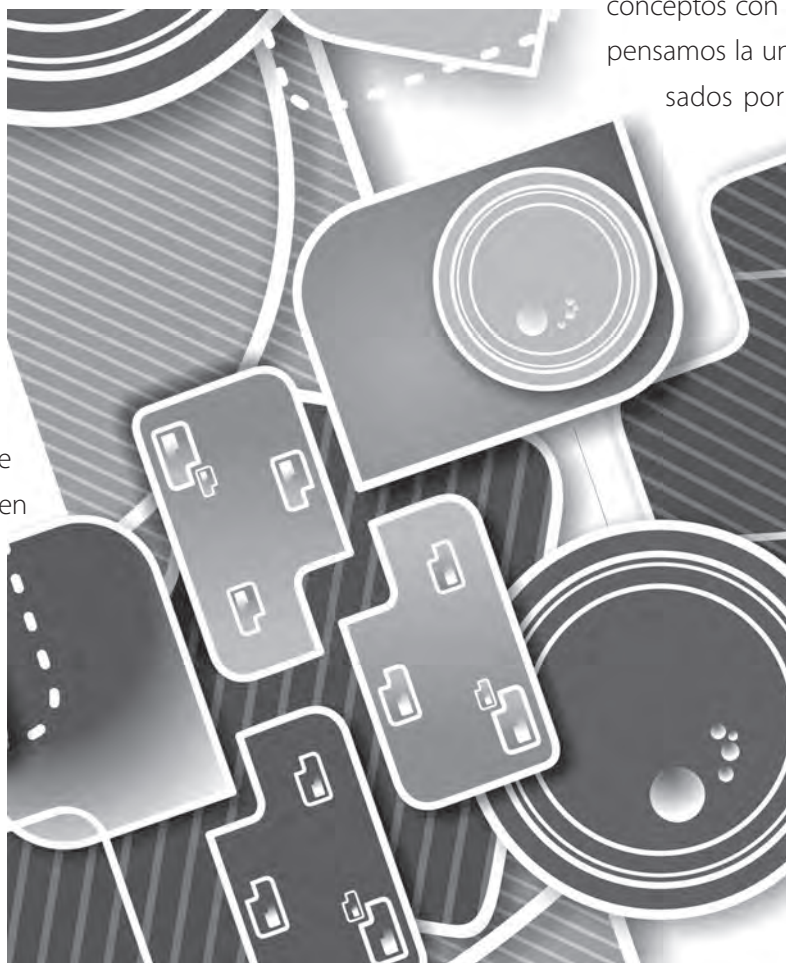
conceptos con los que, en el presente, pensamos la universidad, están atravesados por luchas de sentido. Sin

embargo, tal como fueron movilizados en las reformas educativas neoliberales, configuran una suerte de "red conceptual" (Somers, 1995) que ordena el debate relativo al vínculo universidad-sociedad, estableciendo límites a lo pensable. Este artículo se propone retomar -sin pretensión alguna de suturarlo- el debate relativo al vínculo entre universidad y sociedad en América

Latina, pensándolo por afuera de

aquella red conceptual. Para ello, recurre a un punto de vista histórico y se focaliza sobre una problemática acotada, que ha sido escasamente abordada: la contribución de la investigación jurídico-social, desarrollada desde la universidad pública, al diseño de racionalidades y tecnologías de gobierno sociales.

En esta dirección se recupera una experiencia exitosa, la actuación del Instituto de Derecho del Trabajo, (posteriormente: IDT), de la Facultad de Ciencias Jurídicas (posteriormente: FCJS) de la Universidad Nacional del Litoral (Argentina)⁴, entre 1938 y 1955. Ese período comprende el lapso que transcurre entre la creación del IDT y el derrocamiento del gobierno peronista, acontecimiento político que determinó que el doctor Mariano R. Tissem-



baum⁵ -quien fue el mentor, la figura más emblemática y el director de dicho Instituto durante todos esos años⁶- renunciase su cargo en la FCJS.

La labor de ese centro de estudios reúne una serie de aristas que lo tornan particularmente relevante para problematizar el vínculo entre la investigación en derecho realizada desde la universidad pública, y la forma cómo las sociedades latinoamericanas -en este caso, la argentina- afrontaron algunos de los problemas asociados al proceso de industrialización sustitutiva que comenzó a desarrollarse en las décadas del 20 y 30 del siglo XX⁷.

En primer lugar, ofrece la posibilidad de reflexionar en torno a la producción de diseños institucionales, tecnologías sociales y, en fin, insumos intelectuales, capaces de nutrir el proceso de formulación de políticas públicas, desde la universidad pública, en un ámbito poco frecuentado, como es el caso de las facultades de Derecho.

En segundo lugar, a través del análisis de la experiencia del IDT, es posible avanzar en la comprensión del aporte que el saber jurídico universitario (vale decir, forjado en el ámbito de la discusión académica universitaria) efectuó, en la Argentina, a la problematización de racionalidades y tecnologías de gobierno sociales, contribuyendo, de esa manera, a modelar el Estado de Bienestar o Estado Social. Por racionalidades y tecnologías de gobierno "sociales" entendemos, de manera amplia, a todas aquellas formas de pensar y estrategias de intervención que encuentran en la "sociedad" -considerada como una trama de relaciones de interdependencia parcialmente cohesionada pero atravesada por la "aporía de su disolución" (Castel, 1997)- un referente, un *telos* y un imaginario, y cuyo horizonte utópico está constituido por el "Estado Benefactor", es decir, por el ideal ético de articular de la manera más ajustada posible las dos abstracciones que son lo económico y lo social (Donzelot, 2007:115).

La indagación del aporte específico que el IDT efectuó al diseño de formas de gobierno social en el período 1938-1955, resulta fundamental, ya que en la reconstrucción del "híbrido institucional" de Estado de Bienestar (Lo Vuolo, 1998)⁸ que caracterizó la experiencia argentina durante el peronismo (1946-1955), el rol del saber jurídico

producido desde la universidad pública ha quedado relativamente rezagado, privilegiándose otras vías de entrada, tales como la transformación en las instituciones estatales, el rol de los sindicatos, el análisis de las políticas sociales y sanitarias, etcétera, y enfatizándose el rol desempeñado por los expertos que integraron la maquinaria burocrática del Estado peronista, ligados de manera más directa con "lo social" (sanitaristas, demógrafos, actuarios, médicos del trabajo, trabajadores sociales).

El artículo se desarrolla de la siguiente manera. El apartado I está dedicado a contextualizar el surgimiento del IDT en la FCJS de la Universidad Nacional del Litoral, así como a explicar sus objetivos y mecanismos de funcionamiento. El apartado II se concentra en analizar de qué manera el IDT entendía la misión de la Universidad en relación con los problemas sociales, y bajo qué modalidades se manifestó su vinculación, su vocación por producir un discurso y unos mecanismos jurídico-sociales capaces de influir sobre la realidad, cambiando la concepción del trabajo. En el apartado III se analiza el aporte del IDT en la configuración de formas de intervención y de una racionalidad de carácter social, en relación con dos problemas puntuales: la concepción "constitucional" del trabajo y la regulación de la huelga.

1. La creación del Instituto de Derecho del Trabajo: investigar desde una facultad de Derecho

El IDT fue creado en 1938 en el seno de la FCJS de la Universidad Nacional del Litoral, reglamentándose su funcionamiento en la Ordenanza del Consejo Directivo de la Facultad que lo instituyó.⁹

Su creación, proyectada y promovida por Mariano Tissembaum, obedeció al propósito de establecer un espacio orientado a la investigación en temas "jurídicos y sociales que se vinculen con el trabajo como actividad profesional" (FCJS: 1938). Tissembaum era de la opinión que la investigación integraba la función de la docencia universitaria. En esa dirección, ya antes de la creación del Instituto, desde el ámbito de la cátedra de "legislación

del trabajo” que él mismo dictaba, había coordinado la realización de actividades de investigación, dando lugar a la elaboración de dos obras colectivas: *La legislación del trabajo y su fuente de investigación* (1935) y *Temas de Legislación del Trabajo* (1937).

La suya no era, sin embargo, una opinión aislada. Por el contrario, la integración entre la docencia y la investigación formaba parte del programa de la Reforma Universitaria de 1918 que incluía como pilares fundamentales de la misión de la universidad, la enseñanza práctica y la investigación científica. Asimismo, el quehacer investigativo venía siendo alentado también desde otras de las disciplinas que se enseñaban en la FCJS donde además del IDT, funcionaban otros institutos de derecho civil, criminología, etcétera.

Por otra parte, al menos en el periodo que nos ocupa, el perfil profesional del egresado de la facultad distaba de reducirse al abogado litigante. En el plan de estudios de la carrera del año 1922, impregnado ya del ideario reformista, se señalaba que la facultad no debía “limitarse a ser (...) una nueva escuela de abogados que sólo sirven para asesorar a los litigantes (...) debe proponerse fines más altos: preparar jueces ilustrados, legisladores hábiles y jurisconsultos capaces de perfeccionar la ciencia del derecho” (FCJS, 1922). El proyecto universitario procuraba distanciarse de la formación de “vulgares profesionales miopes de entendimiento, incapaces de ver más allá de la letra de la ley vigente” para dedicarse a la formación de jurisconsultos que pudieran abordar y solucionar los “complejos problemas jurídico-sociales que nos presenta la vida contemporánea” (FCJS, 1922).

En esta dirección, es preciso señalar que más allá de la existencia de un espacio de formación de posgrado -representado inicialmente por el doctorado y posterior-

mente complementado con diversas carreras de especialización y maestrías- la propia carrera de grado contaba, desde el año 1929, con todo un dispositivo institucional, el “Seminario”,¹⁰ que tenía por finalidad iniciar a los estudiantes de abogacía en la investigación científica.

La constitución del IDT significó la jerarquización de la investigación en una sub-disciplina, el derecho social y del trabajo que, en el caso argentino, recién comenzó a configurarse como campo de saber relativamente autónomo, a partir del año 1890. Como indicador del proceso de progresiva institucionalización de ese campo, conviene señalar que si bien en el plan de estudios de la carrera, (entonces de “derecho”¹¹), correspondiente al año 1890, no aparecía ninguna asignatura relativa a “lo social” o al trabajo, ya en el plan de estudios del año 1922 el “derecho industrial y obrero comparado”, formaba parte de la currícula.

Hacia la década del 20, ya se había sancionado, en la Argentina, algunas leyes de carácter “socio-laboral”, tales como aquella que reglamentaba el trabajo de mujeres y niños (1908) y la Ley de Accidentes y Enfermedades de Trabajo (1915) y se habían establecido agencias estatales -como el Departamento Nacional de Trabajo, creado en 1907- dedicadas al control y la estadística laboral. Asimismo, la problematización jurídica, ya desde fines del siglo XIX de diversos tópicos vinculados al trabajo asalariado (la jornada, la posibilidad de agremiación, la huelga, la higiene y seguridad, los accidentes y enfermedades, etcétera) condicionó la emergencia de una nueva rama del derecho, la “legislación social” que contaba con representantes en las agencias del Estado, los tribunales y las universidades. Se trataba de un campo de indagación que estaba estrechamente asociado a la producción de conocimiento sobre el mundo del trabajo y al desarrollo de un “proto-



discurso" sociológico y económico (Neiburg y Plotkin, 2004), cuyos temas eran la "limitación de las libertades", la "solidaridad", el "seguro", el "riesgo profesional", entre otros (Haidar, 2008: 94 y sgtes.).

Sin embargo, el derecho social y del trabajo tenía, todavía, un estatuto ambiguo, oscilante, entre el derecho civil y comercial y el derecho público. Ello explica que, para justificar la inclusión del derecho industrial y obrero en el plan de estudios del año 1922, las autores de la FCJS debieron enfatizar los vínculos que la nueva asignatura mantenía, por una parte, con el derecho civil y comercial, sobre el que, se decía, ejercía una influencia decisiva. Y, por la otra, con el derecho administrativo, al que se aspiraba a "descongestionar", desmembrando, de su vasto dominio, aquello atinente a la reglamentación estatal de la industria y a los conflictos entre patrones y obreros. En resumen, la incorporación al plan de estudios de la carrera de abogacía se justificaba en virtud del carácter insoslayable que había asumido el rol del Estado en la reglamentación de la industria, los contratos de trabajo singulares y colectivos y los conflictos entre patrones y obreros (FCJS, 1922).

Si bien ya desde la reforma del Plan de Estudios correspondiente al año 1936, el derecho industrial y obrero pasó a llamarse "legislación laboral", la discusión respecto de su autonomía en relación con el derecho civil no estaba totalmente saldada, siendo uno de los tópicos que recabó la atención del IDT.

La labor del Instituto se reflejó fundamentalmente en tres publicaciones colectivas: la primera estuvo dedicada al contrato de trabajo y a su relación con el derecho civil, a la constitucionalización del derecho laboral, el impacto de las reformas al Código de Comercio sobre el estatuto del empleado, los tribunales de trabajo y los créditos laborales (IDT, 1940); la segunda -*Tribunales del Trabajo*- se consagró al derecho procesal laboral (IDT, 1941) y la tercera, compuesta por tres tomos, a la cuestión de *La Huelga* (IDT, 1951).

Al hablar del IDT como expresión de la universidad pública, no pretendemos desconocer la importante limitación que los principios reformistas que la caracte-

rizaban desde 1918, sufrieron durante el peronismo¹² ni, tampoco, la circunstancia de que quien fuera su director -Mariano Tissembaum- coincidiera en varios aspectos con la política laboral y social del peronismo. Sin embargo, es preciso destacar que la actuación de dicho Instituto -y su contribución en la gestación de instituciones y tecnologías sociales- preexistieron con creces al peronismo, que la propia conducción post-peronista de la FCJS al ponderar la actuación de Tissembaum entre 1946 y 1955 separó su trayectoria política de otra clase de cuestiones (Salomon, 2009) y que los puntos de vista sostenidos por el director del IDT no eran necesariamente compartidos por todos sus miembros.¹³

El IDT estaba conformado por varios profesores de la FCJS, por egresados de la misma casa de estudios y de otras universidades del país. Contaba, asimismo, con corresponsales extranjeros, prestigiosos juristas especializados en derecho laboral. Así, las marcas de un pensamiento jurídico latinoamericano se dejan ver en *Tribunales del Trabajo* (1941), mientras que los tres tomos dedicados a *La Huelga* (1951) reúnen aportes de profesores latinoamericanos y europeos. Ambas obras colectivas, distanciadas por una década, dan cuenta de la existencia de redes académicas muy activas -estimuladas, sin dudas, por la actividad de la Oficina Internacional del Trabajo- y nutridas por múltiples prácticas tales como: el intercambio epistolar, los procesos de traducción, las prácticas del comentario y la crítica de libros, el intercambio de revistas y obras entre bibliotecas, los viajes de estudio y la participación de los profesores de la FCJS en eventos científicos de carácter regional y mundial. En este sentido, una de las tareas que los miembros del Instituto desempeñaban de manera casi-burocrática, estaba dada por el comentario y la crítica de las obras bibliográficas recibidas.

En cuanto a la forma de proceder del IDT, algunas de las actas de reuniones dan cuenta de la existencia de debates jurídicos e ideológicos entre sus miembros. Uno de los debates, del que tenemos registro, tuvo lugar en relación con el proyecto de constitucionalización del derecho del trabajo elaborado desde el IDT, cuestión sobre la que volveremos en el apartado III.

Antes, conviene analizar de qué manera el IDT fue definiendo sus estrategias de vinculación con la sociedad, a partir de los planteos y demandas que se iban desarrollando en diversos órdenes de la vida social, se tratara de los conflictos propios del mundo del trabajo, de las discusiones de la comunidad jurídica o de las iniciativas provenientes del sistema político local.

2. El Instituto de Derecho del Trabajo de cara a la demanda social

Uno de los principales réditos que la creación del IDT trajo aparejado para los cultores del derecho del trabajo fue que contribuyó a su institucionalización, prestigiándolo *vis à vis* otras ramas, que, como el derecho civil, gozaban de un reconocimiento indubitable. Pero, al mismo tiempo, ese acto involucró una apuesta pedagógico-política en relación con la universidad, de la que -en consonancia con el ideario reformista-, se esperaba asumiera un rol activo en relación con los procesos de transformación que estaban sufriendo las sociedades latinoamericanas, particularmente en un ámbito tan dinámico como la vida laboral y económica en general.

Tratándose de la enseñanza de una disciplina plasmada en cuerpos normativos -la "letra de la ley", a la que se refería el plan de estudios de 1922, antes citado-, el protagonismo que se deseaba que la universidad asumiera, dependía de que ésta fuera capaz de apropiarse -en alguna medida- de la innovación institucional, apuntalando y complementado la actividad del campo político; en lugar de abandonar la vida económica y profesional al "espontaneísmo" del mercado o, peor, al ejercicio de la fuerza.

Para la mentalidad de los profesores de la época, la innovación sólo podía provenir de la investigación, única actividad capaz de instalar, en la práctica de la enseñanza, la pregunta por la actualidad, de inyectar, al acto de enseñar, "una función activa, más dinámica" (Tissebaum, 1940a).

La labor del IDT exhibió una intensa sensibilidad hacia los conflictos socio-jurídicos propios del mundo del

trabajo, que se plasmó en tres vías generales de actuación: la producción de numerosas "declaraciones" sobre cuestiones puntuales, la elaboración de proyectos de regulación y la producción de verdaderos diagnósticos sociales sobre cuestiones que se percibían como urgentes.

La confección de declaraciones, es decir, de argumentos de autoridad orientados a incidir sobre la práctica de los jueces, abogados y de las autoridades políticas, estuvo motivada por cuestiones concretas provenientes, sobre todo, de los campos jurídicos y políticos: la existencia de jurisprudencia contradictoria en relación con ciertos temas, la pregunta relativa al carácter ejecutorio de los créditos laborales o a la incorporación del contrato de trabajo en los proyectos de reforma del Código Civil.

Es preciso señalar que tales "demandas", si bien articuladas en el lenguaje del derecho, no estaban desconectadas de los procesos de transformación que estaba sufriendo la sociedad argentina. Así, la cuestión, planteada ya a comienzos del siglo XX por los "liberales reformistas" (Zimmerman, 1995), de la regulación del contrato de trabajo,¹⁴ se hacía cada vez más urgente, a tenor del desarrollo del proceso de industrialización sustitutiva motivado por la Segunda Guerra Mundial.

Esas declaraciones contribuían al diseño de los dispositivos y normas del Estado Social en construcción, a través de la influencia que ejercían sobre las instituciones deliberativas, alimentando de esta manera el debate público mediante la incorporación del punto de vista universitario. En más de una oportunidad, las actas del IDT testimoniaron la incorporación de las iniciativas formuladas desde ese ámbito a los dictámenes de las comisiones de la legislatura provincial, particularmente en los momentos en que se estaban discutiendo "grandes reformas", como aquella del Código de Procedimientos de la Provincia de Santa Fe (1940) o de la Constitución Provincial (1939).

Es de resaltar el valor de tales opiniones en un ámbito de la regulación caracterizado por la a-sistematicidad. Hacia 1940, cuando el IDT se pronunció a favor de la "autonomía" del derecho del trabajo respecto de la legislación civil, apoyando la idea de sancionar un

Código del Trabajo, existían en el Congreso de la Nación un proyecto de Código de Trabajo y otro de reforma del Código Civil, presentados en 1933 y 1936, que incluían, ambos, disposiciones especiales relativas al contrato de trabajo. Para la reforma del Código Civil, el Poder Ejecutivo de la Nación había designado, en 1926, una Comisión de expertos *ad hoc*, pero, asimismo, diferentes instituciones universitarias y científicas habían prestando su colaboración en la reforma proyectada.

Frente a esa situación, el IDT se vio en la necesidad de pronunciarse, no sólo expresando, como alternativa de máxima, su preferencia por la legislación del contrato de trabajo por fuera del Código Civil, sino asimismo, propiciando, como posibilidad de mínima, una serie de reformas en la normativa proyectada por la Comisión.¹⁵

Además de producir declaraciones sobre temas circunscriptos -donde el cuadro de situación y las posibilidades de maniobra eran definidos desde afuera- el Instituto se dedicó a tareas de programación jurídico-institucional, en las que las posibilidades de ejercer la imaginación política y la vocación por la construcción institucional, aparecían con mayor amplitud. Esta clase de ejercicios solían ser motivados por iniciativas provenientes del poder político, tales como la sanción de una Ley, en 1939, que ordenaba la reforma de la Constitución Provincial y disponía explícitamente la necesidad de incluir un capítulo relativo al régimen del Trabajo y Asistencia Social. Esa ocasión fue aprovechada por el IDT para delinear un anteproyecto completo sobre el tema, que, en términos de principios, se distanciaba incluso respecto de la concepción del trabajo que animaba el mensaje que el Poder Ejecutivo Provincial había enviado a la Legislatura, al proponer la reforma constitucional. Así, mientras que el discurso político sostenía una concepción materialista del trabajo, inspirada por el paradigma de las "leyes generales de la energía" y sólo contemplaba los aspectos inherentes al esfuerzo, la energía, la producción,¹⁵ desde el IDT se defendía una concepción integral y humanista de trabajo, el que se consideraba una manifestación no escindible de la unidad fisiológica y espiritual que constituía el hombre.

A través de esa actividad de programación, el IDT expresaba su vocación de participar activamente en el diseño del Estado Social que progresivamente se iba configurando. En este sentido, el anteproyecto del régimen del trabajo formulado para su incorporación en la Constitución Provincial, se articuló como un verdadero "programa de gobierno" (Rose y Miller, 1992): contaba con diagnósticos propios, objetivos estratégicos y propuestas de solución, siendo percibido como un repertorio de instituciones, principios y conceptos que, de llevarse a la práctica, importarían un verdadero progreso jurídico-social, una "conquista del derecho social". Tissembaum (1941b) era consciente, asimismo, que la inclusión del ante-proyecto en la Constitución Provincial contribuiría a la transformación del modelo de Estado, el que adquiriría "la particular orientación político-social que la evolución y el sentido de la época reclaman".



La tercera forma en que se expresó la actividad del IDT estuvo dada por la producción de diagnósticos jurídico-social de alcance general sobre temas puntuales de la realidad nacional, tales como la cuestión de la “huelga”. Es en esta clase de actuaciones donde se advierte de manera más explícita la conexión entre la “ciencia jurídica”, los “hechos de la vida social” y la “política”. En la selección de los problemas en torno a los que elaborar diagnósticos (y ello se expresa de manera elocuente en los tres tomos dedicados a la huelga), se lee tanto la necesidad de atender a la demanda social, como la convicción de efectuar un aporte intelectual a un proyecto político y ese proyecto estaba dado, para el director del IDT, por la edificación del Estado Social.

Así, el interés por la huelga estuvo motivado por la “reiterada frecuencia [con que la misma aparecía] en el campo profesional”, así como por la trascendencia que ese fenómeno de “crisis”, ejercía sobre el orden social, que excedía con creces el ámbito profesional, afectando incluso la órbita de la acción del Estado (Tissembaum, 1951a: 13/14).

Frente a la persistencia y la gravedad de esta “manifestación crítica del conflicto colectivo del trabajo”, el director del IDT entendía que los especialistas del campo jurídico debían efectuar una contribución tendiente a encauzar, prevenir y solucionar tales conflictos. La interpelación se dirigía, en primer lugar, a la ciencia jurídica: “los juristas argentinos no pueden permanecer indiferentes ante la realidad que fluye de las contiendas colectivas del trabajo y que crean un clima y un problema de insospechadas proyecciones” (Tissembaum, 1951c:451). Refiriéndose al colectivo del que formaba parte, Tissembaum (1951c:452) apelaba a la responsabilidad social de los hombres del derecho: “renunciaríamos [decía] a nuestra condición de juristas, si mantuviéramos constreñido el derecho procesal a los litigios de índole privada, desconectándonos de las otras contiendas que asumen proyecciones sociales”.

Pero esa interpelación también estaba dirigida a la universidad como actor social fundamental de la vida nacional, como *locus* de elaboración de un discurso

científico y, fundamentalmente, “público”. La universidad aparecía como el lugar de condensación, elaboración y crítica de diversos puntos de vista y discursos, un espacio fundamentalmente público, independiente -pero no “incomunicado”- tanto en relación con los actores colectivos del drama social (organizaciones de trabajadores y empleadores), como del Estado.

Este interés de los juristas especializados en derecho de trabajo por movilizar los recursos universitarios, la voz de autoridad y todo el poder simbólico que -a mediados del siglo XX- se adscribían a la universidad, con el fin de efectivizar cambios político-institucionales, dice mucho respecto del peculiar derrotero de la construcción del Estado Social en la Argentina. Entre las fuerzas que constituyeron a darle forma se encontraba el saber jurídico articulado desde la universidad pública, tal como lo explicamos en el próximo apartado.

3. La labor del Instituto del Derecho del Trabajo en la configuración de formas de gobierno social

En la Argentina, si bien la cristalización del “híbrido institucional” de Estado de Bienestar (Lo Vuolo, 1988) se dio durante el peronismo (1946-1955), la emergencia, discusión y experimentación de varias formas de pensar y tecnologías de gobierno social, no puede reducirse, en su totalidad, a la irrupción de ese movimiento político. Asimismo, tampoco la articulación de esas racionalidades y estrategias de intervención, pueden atribuirse, con exclusividad, a los “funcionarios sociales” (sanitaristas, demógrafos, médicos, actuarios, etcétera) de la administración peronista. Por el contrario, esas formas de pensar y tecnologías que, como ya señalamos, encontraban en la idea de una “sociedad nacional”, un referente, un *telos* y un imaginario, se fueron instalando -debatiendo, ensayando, perfeccionando, enseñando, divulgando, etcétera- en la Argentina, de manera progresiva durante el periodo de entre-guerras, tanto desde “arriba” (colonizando progresivamente las instituciones estatales) como desde “abajo” (siendo mo-

vilizada por los diferentes actores que conforman lo que hoy denominamos “sociedad civil”).

Desde la década del 20 asistimos a la emergencia de una racionalidad intervencionista, al punto que, como señala Soprano (2000: 46) “a partir de la década del 30, en el campo político ya no estaba en discusión la posibilidad de desarrollar una política de Estado ‘intervencionista’ que fuera una ‘vía media’ entre el ‘laissez faire ortodoxo’ y el ‘socialismo de Estado’”. Las propuestas intervencionistas y reguladoras¹⁷ colonizaron progresivamente las estructuras del Estado y del derecho, engendrando, promediando la década del 40, ese Estado *sui generis* de Bienestar, saturado de componentes populistas, neo-corporativistas y nacional-conservadores (Lo Vuolo, 1998), que caracterizó al peronismo.

El saber jurídico, desde el lugar de enunciación que constituía la universidad, también participó de la problematización de formas de pensamiento e intervención de carácter social, que estaban orientadas a mediar en el conflicto entre capital y trabajo, maximizar la productividad de la economía nacional -haciéndola sustentable en el tiempo- y producir un sociedad más integrada. Desde su misma creación, el IDT nunca permaneció al margen de esa efervescencia programadora. Por el contrario, mucho antes de la emergencia del peronismo, avanzó en la discusión y el diseño de dispositivos, estrategias de intervención y artefactos intelectuales (principios y conceptos socio-jurídicos) orientados a gobernar a la población argentina en términos de una sociedad nacional, de una sociedad-Nación. Con anterioridad a que el peronismo ejercitase su racionalidad planificadora, Mariano Tissebaum (1938:22), se quejaba de que no existiese “una idea central, coordinadora, que responda a un plan general uniforme” en materia de riesgos industriales y exigía que el derecho, en “función social activa” (1938:22) regulase con carácter preventivo la actividad industrial, anticipándose a las consecuencias infortunadas.

Si bien el aporte del IDT se expresó en relación con una multiplicidad de tópicos, en este artículo preferimos concentrarnos sobre dos cuestiones: una que antecede al gobierno peronista, esto es, la producción de un

discurso jurídico-social respecto del trabajo y, otra que buscó colmar algunas de sus lagunas: la elaboración de un diagnóstico y de una propuesta de solución respecto del problema de las huelgas.

Uno de los principales aportes del IDT en la configuración de formas de gobierno social, estuvo dado por la producción de un discurso jurídico-social acerca del trabajo, que se articuló como una “maquinaria intelectual” (Rose y Miller, 1992), es decir, un artefacto del pensamiento, un entramado de ideas, principios morales y jurídicos, conceptos, lo suficientemente cohesionado y consistente como para inspirar, orientar y justificar programas políticos, sentencias judiciales, diseños institucionales.

Tal como fuera pergeñada por el Instituto -no sin disensiones internas, como veremos- dicha maquinaria intelectual concebía al trabajo, simultáneamente, como una “función social”, una “manifestación de la persona del trabajador” y un “derecho”. A través de una maniobra que no estaba exenta de contradicciones, el trabajo era emplazado entre el holismo característico de las racionalidades políticas que sitúan el interés de la colectividad por encima de los intereses de los individuos y grupos que la componen; el humanismo que des-mercantiliza el trabajo, entendiéndolo como una expresión singular de la persona y el movimiento democrático que atiende a la igualdad real, a las condiciones materiales para el ejercicio de las libertades.

Desde esa perspectiva, el trabajo reunía, al mismo tiempo, un aspecto objetivo o extrínseco, ligado a su contribución al proceso productivo y un aspecto subjetivo o intrínseco, inherente a la personalidad del hombre (IDT, Acta N° 8, 1939:60).

Mucho antes de que la reforma de la Constitución Nacional del año 1949, impulsada por el peronismo, incluyera los principios del constitucionalismo social, reconociendo derechos sociales a los trabajadores, el IDT elaboró un pre-proyecto de “constitucionalización” del régimen laboral¹⁸ en miras al proceso de reforma constitucional que, a partir del año 1939, encarara la Provincia de Santa Fe¹⁹, en el que se plasmó tal concepción del trabajo. En efecto, en el capítulo sobre “régimen de trabajo y asis-

tencia social” diseñado por el Instituto, se consiga que el trabajo, en sus diversas formas, constituye una función social, articulándose, como un “deber del individuo para con la sociedad” y como un “derecho”.

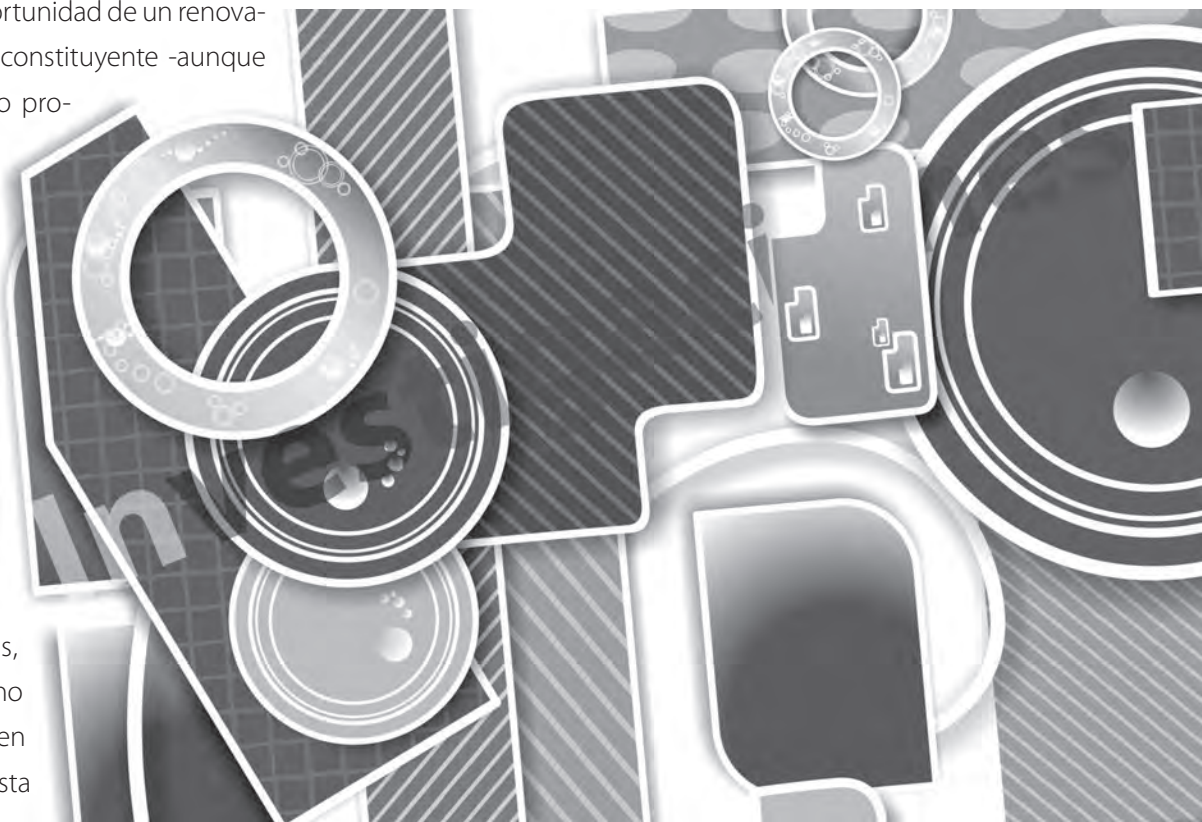
La primera parte de la enunciación involucra una filosofía social holista, en virtud de la cual el individuo se valora “en razón de su función activa, de su aporte eficiente a la sociedad” (Tissembaum, 1940b:148), y el trabajo se equipara, por su función social, a la propiedad. El potencial democrático del régimen diseñado por el Instituto estriba en el reconocimiento del trabajo como derecho. Con esta formulación, se establece la necesidad de asegurar a los individuos la independencia social necesaria para ejercer sus libertades y derechos políticos. Y todo el “sentido humano” del trabajo (Tissembaum, 1940b:146) se expresa en las diversas protecciones organizadas en el articulado proyectado.

Quienes en 1938 integraban el IDT, entendieron que la universidad, como lugar de enunciación, no sólo no podía estar ausente de ese proceso de reformas, sino que debía aprovechar la oportunidad de un renovado ejercicio del poder constituyente -aunque sólo fuera en el ámbito provincial- para inscribir en el texto constitucional los fundamentos de la protección “social” del trabajo. Se trataba, por una parte, de conseguir, para la disciplina que los profesores del Instituto practicaban, jerarquía constitucional en una época en la que, como antes señalamos, la autonomía del derecho laboral todavía estaba en discusión. Pero la apuesta era más elevada: el proyecto de constitucionalización del régimen laboral al que nos referimos -que fuera remitido a la Legislatura

provincial- traducía la vocación de la universidad por participar activamente en la configuración de un Estado Social, superando “las concepciones tradicionalmente individualistas” (Tissembaum, 1940b:146) que entendían al trabajo como una mera actividad profesional circunscripta a relaciones privadas de carácter patrimonial.

Al ejercitar de esa manera la imaginación político-jurídica, los integrantes del Instituto eran conscientes de que su propuesta excedía con creces el ámbito provincial y por eso advirtieron, en los fundamentos del proyecto, que algunos de los principios del derecho social incluidos podían corresponder “en cuanto a su enunciado o su aplicación, a la jurisdicción nacional”. Aun conscientes de la posible transgresión, insistieron en su inclusión.

Tal es el caso con enunciación referida a la “función social” del trabajo, con la que el Instituto se anticipaba a la reforma del año 1949, que contradecía *tout court* el ideario liberal de la Constitución Nacional de 1853 (entonces vigente). La magnitud de la transgresión expresaba todo el potencial utópico del pensamiento



jurídico cuando se decide movilizarlo en pos del diseño institucional. Justamente por ello, la formulación

relativa a la "función social" del trabajo, defendida por Tissembaum, desató las críticas de algunos integrantes de Instituto, que percibían el riesgo que la misma significaba para los derechos liberales. El doctor Scatena se inclinaba por dejar librada a la ley el régimen jurídico aplicable al trabajo, para evitar la rigidez propia del texto constitucional (IDT, Acta N° 8, 1939:59). Las críticas del doctor Marc, otro de los miembros de Instituto, eran más severas. Dicho integrante expresó la objeción que el liberalismo formulaba contra tal clase de declaraciones, fundada en el temor de que la idea de la "función social", brindara una justificación y una oportunidad para que el Estado avanzara demasiado sobre la sociedad civil, afectando las libertades individuales. Para Marc, tal formulación no era viable porque al tratarse de una función delegada por la sociedad a los individuos, "implicaría una subordinación de lo personal al Estado o a la Sociedad, circunstancia que se aproxima a un totalitarismo Estatal" (IDT, Acta N° 8, 1939:60).

Ciertamente, esa clase de objeciones se encontraban justificadas, ya que la propuesta de Tissembaum -que fue la que finalmente se adoptó- involucraba un desplazamiento respecto de la racionalidad liberal que inspiraba la Constitución Nacional en su texto del año 1853. Para el director del Instituto, el trabajo y la libertad debían tener idéntica jerarquía constitucional, pero ello no significaba una deriva hacia el totalitarismo, ya que la función social estaba ligada a la organización de la sociedad y no del Estado (IDT, Acta N° 8, 1939:61).

Puesto a pensar en torno de la huelga, el IDT entendía que la intervención de la universidad resultaba insoslayable y ello, no sólo en virtud de su función de re-articulación de los diversos puntos de vista científicos (nacionales y extranjeros), los discursos políticos y morales que estaban disponibles para pensar tal cuestión -función que se plasmó en la auténtica polifonía de voces que representaron los tres tomos de "la huelga"- sino en virtud de la necesidad de que desde allí se produjera, como resultado, un "diagnóstico", un "enfoque jurídico-social" capaz de encauzar los conflictos. Tissembaum (1951a:14) era de la opinión que:

La Universidad no puede permanecer indiferente ante tales problemas. No debe limitarse a una función de remolque, ante los hechos consumados. De allí que aparte de su función específica en la docencia, debe también cumplir ineludiblemente con el de la investigación, para encarar, tal como en el caso que nos ocupa, todas las modalidades con que se manifiesta y se agudiza el problema que plantea la huelga. Debe llegar a determinar a modo de diagnóstico, el enfoque jurídico social que corresponde al mismo, para fijar normas que tiendan a encauzar institucionalmente el modo del planteo y solución de las divergencias colectivas del trabajo, a fin de que justicia llegue por los senderos de la juridicidad, evitando el desborde que ocasionaría una lucha donde las pasiones incontroladas puedan llegar hasta provocar la crisis de los valores supremos de la vida social.

De lo que se trataba era de generar un diagnóstico impregnado por un espíritu de realismo, que estuviese en sintonía con la demanda social y, a la vez, revistiera un carácter "práctico". En esta llamada a que la ciencia jurídica aportara soluciones adecuadas a las peculiaridades que asumía la confrontación entre capital y trabajo en la Argentina, se advierte tanto la vocación "práctica" del derecho, su funcionamiento, como tecnologías para resolución de conflictos sociales, como el compromiso -inspirado en el ideario reformista- de la universidad con las funciones de divulgación del conocimiento científico y extensión.

Esa adecuación a la realidad se conseguía integrando, en el proceso de producción de conocimiento, en la metodología misma de la investigación jurídica, aquello que era del orden del análisis dogmático -la interpretación, comparación y ponderación de textos legales y jurisprudenciales, así como de opiniones doctrinarias- con el estudio atento de los hechos sociales relativos al trabajo.

Para los integrantes del IDT y, de manera más general para la cátedra de legislación del trabajo, las "fuentes" de la investigación no sólo estaban dadas por la legislación nacional y extranjera, la doctrina y la jurisprudencia,

sino también por las noticias y crónicas de los conflictos laborales que aparecían en la prensa local y nacional y las estadísticas sobre conflictos laborales, accidentes de trabajo, costo de vida, etcétera, elaboradas por las distintas agencias del Estado, así como estadísticas publicadas por la Oficina Internacional del Trabajo.

La atención exclusiva hacia doctrinas jurídicas o cuerpos legales resultaba insuficiente en atención al sesgo pragmático que los profesores y egresados de la FCJS que conformaban el IDT le daban a la investigación. Un conflicto, como la huelga, no podía encauzarse adecuadamente “con un mero planteo doctrinario, por más que se llegue a la perfección del sistema, si no se contemplan las modalidades reales, relacionadas con la forma y modo como actúan las partes en la contienda. No se puede prescindir de los hechos sociales en sí mismos, cuando son el resultado de una gravitación que llega a tener por su modalidad, las características propias de las fuerzas equivalentes o similares al de la física social” (Tissembaum, 1951a: 17).

Pero, además del interés de responder a las demandas sociales, se buscaba contribuir a la efectivización del proyecto político-societal promovido por el peronismo. En atención a lo socio-laboral, más allá de sus complejidades y matices, dicho proyecto buscaba alinear -a través de la regulación jurídica de las relaciones laborales y de los acuerdos políticos entre los grandes grupos de interés- todas las fuerzas sociales hacia el aumento constante de la productividad nacional, que permitiera alimentar las conquistas conseguidas en materia de justicia social. Para ello, la paz social, la armonía y la cooperación del capital y el trabajo resultaban fundamentales. De ello se seguía que la huelga fuera interpretada como una fuente de perjuicios económicos, por las cuantiosas pérdidas que significaba para la producción de la economía nacional (Tissembaum, 1951c:452) y como un “estado de anormalidad funcional que llega hasta alterar lo elemental de su convivencia” (Tissembaum, 1951b: 161), una amenaza abierta contra el orden social.

En tanto medida de acción directa, la huelga podía justificarse como reacción frente al rol prescindente que

el Estado liberal “anti-intervencionista” había asumido en otros momentos históricos, ya que “desamparados los trabajadores de toda protección por parte del Estado, y en ausencia de normas legales de tutela jurídica, lógicamente [se] debió recurrir como ‘ultima ratio’ a la huelga, como un recurso de auto defensa” (Tissembaum,1951b:139), pero tal medida había perdido su significación con el advenimiento de un Estado que, como el peronista, encargaba el *ethos* de la justicia social: “el Estado también ha sufrido una profunda transformación (...) de modo que de la actitud pasiva ha entrado en una franca acción de amparo al trabajo con una finalidad impregnada de justicia social (...). Nacida la huelga como recurso de autodefensa dentro del Estado liberal antiintervencionista, se ha seguido manteniendo este recurso no sólo con caracteres defensivos sino agresivos” (1951b:248). La persistencia de ese recurso y, de manera aun más grave su articulación como derecho colectivo, involucraba, para el autor, no solo una paradoja, sino una fuente de peligros para el propio Estado, un foco abierto de problemas proclive al desborde y que podía conducir a la sociedad a la anarquía (Tissembaum, 1951c: 451/452).

Frente a este cuadro de situación, la propuesta del IDT pasó por sugerir el establecimiento de un régimen regulatorio de los conflictos colectivos de trabajo, integrado al régimen sindical y de los convenios colectivos (en el entendimiento que la íntima conexión de esos tres problemas requería de un enfoque sistemático) que disponía: el encauzamiento del conflicto por medio de tres etapas obligatorias -la prevención, la conciliación y el arbitraje-, la prohibición de la huelga en caso de afectación del Estado, un servicio público, la salud, la economía social y la defensa nacional y la posibilidad de declararla legal o ilegal, con los consecuentes efectos jurídicos.

Ese diseño institucional no estaba privado de ciertos elementos utópicos: se aspiraba a que todas las reclamaciones colectivas del trabajo, hechos anormales de “tipo sociológico” (Tissembaum, 1951b: 253) se instauraran en el campo del derecho, suprimiendo del horizonte de lo posible a la huelga como forma de protesta ajena al lenguaje y las instituciones del derecho, de manera que “en

un futuro se pueda llegar a substituir el arma instrumental de la lucha gremial por el ejercicio normal de las acciones” (1951a: 21), y encauzar las contiendas laborales en miras a su solución “con un sentido de juridicidad que implique afirmar el predominio del derecho sobre la fuerza y el de la justicia sobre la violencia” (1951a:39).

4. Reflexiones finales

Los abogados desempeñaron un rol relevante en la vida político-institucional de las sociedades latinoamericanas, contribuyendo al diseño de instituciones, a la elaboración de los grandes códigos de derecho privado y aportando un estilo discursivo que mucho tuvo que ver con la conformación de un espacio público en las sociedades incipientemente “libres” de comienzos del siglo XIX.

Sin embargo, a partir de las últimas décadas del siglo XX, su contribución en la creación, puesta en marcha y evaluación de dispositivos centrales para el funcionamiento de esas sociedades, se vio menguada por la creciente incursión del saber económico y de la tecnocracia en la conducción de los asuntos públicos.

En el caso argentino, el rol de los tecnócratas, presente ya desde la última dictadura

militar, se incrementó con la recuperación de la democracia en el año 1983, alcanzando su periodo de esplendor en la denominada década menemista. Su actuación se hizo visible tanto en el campo de la educación como en lo que se refiere a las transformaciones de las instituciones laborales. La “deflagración” (de Giorgi, 2006) del derecho laboral fue, en gran medida, producto del diseño tecnocrático. En este último campo, la mirada jurídica, históricamente asociada a la defensa de los derechos de la clase obrera, fue masivamente reemplazada por el saber de los “analistas simbólicos” (Reich, 1993), con su llamado a reducir el costo laboral en beneficio de la competitividad de las empresas.

Así, si la gestación del Estado liberal estuvo en manos de los juristas, su re-ingeniería neoliberal se confirió largamente a los economistas. La década del 90 estuvo signada por la apropiación de la “imaginación institucional” por parte de los analistas simbólicos: economistas, ingenieros, expertos en *management* o abogados de empresas, que se desempeñan alternativamente en el ámbito del Estado, de las organizaciones capitalistas o de los *think-tanks*.

De allí la relevancia de recuperar, a la luz del diagnóstico de la marginación del saber jurídico en el

quehacer de invención institucional, la experiencia del Instituto de Derecho del Trabajo: un espacio conformado por juristas e integrado con la actividad docente, al interior del cual la universidad pública argentina ensayó -entre la autonomía y las presiones provenientes del sistema político- su función de contribuir, mediante la investigación, a la resolución de los problemas sociales.



Ponderando las diversas modalidades de intervención que caracterizaron la actuación del IDT entre 1938 y 1955, es preciso destacar su pretensión de responder a los interrogantes que planteaba la actualidad. En la práctica de la investigación (y, asimismo, en la vinculación que los miembros del IDT establecían entre ésta y la docencia) la FCJS expresaba una conciencia lúcida de la Modernidad de su proyecto, dado, entonces, por la necesidad de transformar las instituciones político-jurídicas a la luz de una racionalidad social, así como el compromiso con el cultivo de un *ethos* público (Mollis, 2006).

Así, el análisis de las formas en que, desde el IDT, se ejercitó la imaginación institucional, esbozándose tramas discursivas y dispositivos con la finalidad de gobernar los problemas atinentes al trabajo, nos permitió reflexionar en torno a la cuestión, siempre abierta, del vínculo entre universidad y sociedad, por afuera de la matriz conceptual ligada a la agenda neoliberal. Ante los múltiples problemas y desafíos que nuestras sociedades, crecientemente globalizadas, plantean en relación con el trabajo, cabe reinstalar la pregunta por la contribución que las potencialidades transformadoras del derecho, ejercitadas desde la universidad, puede efectuar en pos de soluciones justas, pluralistas y democráticas.

Notas

1 Agradezco especialmente las contribuciones realizadas a este artículo por los integrantes del proyecto de investigación "Historias de derecho y ciencia en la Universidad Nacional del Litoral" (2009-2012), del que formo parte, con sede en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral.

2 En la Argentina, esas transformaciones fueron impulsadas en los años '90, a partir de la creación y puesta en marcha, por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias, del Programa de Reformas de la Educación Superior. En el año 1995 se sancionó una nueva Ley de Educación Superior N° 24.521, que permitió a las universidades públicas pudiesen generar recursos adicionales a los fondos públicos asignados. Asimismo, se promovió la inversión privada en el ámbito de los servicios educativos y se revisaron los mecanismos de financiamiento con la finalidad de volverlos más eficientes (Soriano de Castro, 2010), entre otras reformas.

3 Para el análisis del impacto que esas temáticas en el caso argentino y latinoamericano en general, vid. entre otros Mollis 2001, 2006; Jaim Etcheverry, 2001; Soriano de Castro, 2010.

4 La FCJS se creó a fines del siglo XIX como el núcleo central de la antigua Universidad de Santa Fe (una universidad provincial), creada en 1899, siendo nacionalizada en 1919 bajo el influjo de las ideas de la reforma universitaria del año 1918.

5 M. Tissembaum es considerado junto Mario Deveali y Ernesto Krotoshin, uno de los "padres fundadores" del derecho del trabajo en la Argentina. Desde 1921 y hasta su renuncia en el año 1956, Tissembaum se desempeñó como profesor de derecho laboral en la FCJS, una asignatura que fuera denominada en los diversos planes de estudios de la carrera de abogacía como "derecho industrial y obrero", "legislación del trabajo" y "derecho social". En 1921 se integró a la cátedra de derecho industrial y obrero en carácter de profesor suplente, habiendo sido designado titular por concurso de esa misma asignatura en el año 1930. El IDT se estableció, en 1938, a raíz de una iniciativa del propio Tissembaum, quién lo dirigió hasta su desvinculación con la Universidad, efectivizada el 05 de julio de 1956, cuando el decano interventor de la FCJS aceptara la renuncia que presentó para acogerse al beneficio jubilatorio (FCJS, Legajo N° 60).

6 Esa renuncia estuvo vinculada al proceso de *desperonización* (Salomon, 2009) que caracterizó el itinerario de la Universidad Nacional del Litoral con posterioridad al golpe de Estado que, en 1955, derrocó al entonces presidente Coronel J.D. Perón. El propio Tissembaum acompañó la política peronista en materia laboral y de seguridad social, posición que se tradujo en sus producciones en el período 1946-1955 y en su participación en la vida académica y el debate público en esos años. Asimismo, en el año 1951 fue designado por el entonces delegado interventor de la Universidad Nacional del Litoral, Alcides Greca, para impartir un "curso de formación política" sobre el tema de la "realidad social" y dictar clases relativas a la reforma constitucional de 1949 y los principios sociales del trabajo (FCJS, Legajo Personal N° 60). Los programas de dichos cursos de formación, implantados por peronismo, incluían, en cada dos de seis unidades, temas relativos al surgimiento de dicho movimiento político en la Argentina. El proceso de reestructuración que se llevó a cabo en la FCJS tras la caída del peronismo no afectó, no obstante, de manera directa a Tissembaum. Mientras el plantel de docentes que se desempeñaron durante el peronismo fue "puesto en comisión", el decano interventor Domingo Buonocuore aceptó la renuncia presentada por el director del IDT para acogerse a la jubilación, atendiendo a su extensa y relevante labor universitaria en la FCJS, una operación de justificación que, como señala Salomon (2009), apuntó a separar y jerarquizar su trayectoria académica del proceso de politización de la Facultad en clave peronista. Tras la renuncia de Tissembaum, el cargo de director del IDT pasó a ser ocupado por E. Krotoschin, quién fuera contratado por el decano interventor, como parte del proceso de reestructuración llevado a cabo tras la caída del peronismo.

7 El proceso de industrialización sustitutiva amplió las bases de la industria local y permitió la unificación de las condiciones de trabajo de los obreros, facilitando la implementación de una legislación reguladora de las relaciones capital-trabajo, la creación de sindicatos industriales y la intervención generalizada de agencias estatales, como el Departamento Nacional de Trabajo y los departamentos provinciales de trabajo (Soprano, 2000:46).

- 8 En el caso argentino, las prácticas e instituciones del Estado de Bienestar, no sólo se articularon (como en el caso de las "socialdemocracias" europeas) con el liberalismo, desacelerando algunos de sus efectos negativos sin destituir sus mecanismos, sino con componentes afiliados a otras racionalidades: prácticas corporativas, rasgos conservadores y un estilo de conducción populista y pragmático; *mélange* que dio lugar, al decir de Lo Vuolo (1998) a un "híbrido" institucional del Estado de Bienestar.
- 9 Recién en el año 1957, a través de la resolución N° 7874, se reguló con un carácter general y orgánico el funcionamiento de los diversos institutos (de derecho civil, derecho penal, derecho procesal, etcétera) que, además del que estamos tratando, funcionaban con una organización propia y disposiciones aplicables de manera diferenciada a cada uno de ellos.
- 10 Si bien la aprobación del curso de "Seminario" era un recaudo exigido para la graduación de abogados/as desde 1929 recién fue incorporado al Plan de Estudios en el año 1985.
- 11 Recién en el año 1936 el Plan de Estudios se auto-presenta como de "abogacía"; los planes correspondientes a los años 1890, 1922 y 1930, se referían, en cambio, al estudio del "derecho".
- 12 La suspensión de los principios reformistas encontró traducción en la Ley Universitaria N° 13.031 de 1947, que estableció mecanismos destinados a realizar un cambio en el cuerpo de profesores y en el sistema de designación de las autoridades que cancelaba la relativa autonomía de que gozaban las instituciones universitarias respecto del Poder Ejecutivo Nacional. Como consecuencia de la aplicación de esa Ley, se suprimió la participación de los estudiantes en los procesos de designación de los rectores, que a partir de entonces pasaron a ser nombrados por el Poder Ejecutivo, disponiéndose la designación de los decanos de las Facultades por parte del rector, y se suprimieron los concursos como mecanismo para la elección de los profesores (Buchbinder, 2005). Otra expresión de este mismo proceso estuvo dada por la reforma de los planes de estudio, en consonancia con las directivas emanadas del gobierno peronista. Así, el Plan de Estudios de la FCSJ fue reestructurado en el año 1953, teniendo presente los principios de la Doctrina Nacional peronista y los objetivos del segundo plan quinquenal.
- 13 Efectuamos esta aclaración sin perjuicio de que la pregunta relativa a la proximidad o distanciamiento de la concepción que M. Tissebaum mantuvo respecto del trabajo -al menos entre 1920 y 1955- respecto de la forma cómo el peronismo entendía el trabajo y su regulación, no es objeto de este artículo.
- 14 Joaquín V. González presentó, en el año 1904, proyecto de Legislación General del Trabajo en cuya redacción participaron numerosos intelectuales de tendencias políticas divergentes, pero que, sin embargo, no prosperó.
- 15 En este sentido bien vale recordar que la Ley de Contrato de Trabajo recién fue sancionada en Argentina en el año 1974 y que las regulaciones de diversas cuestiones -la jornada labor, los accidentes y enfermedades, la insalubridad, el salario, las jubilaciones, etcétera- fueron produciéndose de manera espasmódica, generalmente en atención a la iniciativa del movimiento obrero, de los intelectuales reformistas o a la acción del partido socialista. Si bien el peronismo avanzó en el reconocimiento constitucional de los derechos de los trabajadores, en la sanción de Estatuto del Peón de Campo, y en legislaciones relativas a las jubilaciones y pensiones, la sanción de una Ley o de un Código regulatorio del Trabajo en un sentido general, así como de un marco regulatorio para la acción de los sindicatos, aparecían como una asignatura pendiente.
- 16 Así, la inclusión de cláusulas relativas al trabajo en la Constitución Provincial, se justificaban en la necesidad de garantizar al obrero "un mínimum de salarios y el máximum de la tarea, a fin de que el obrero pueda llenar dignamente las necesidades esenciales de la vida y evitar que se desmedre o agote prematuramente su potencialidad fisiológica o su salud física a causa de una tarea superior al empleo normal, racional y justo de las fuerzas humanas" (Mensaje del Poder Ejecutivo de la Provincia a la legislatura, con fecha 30 de junio de 1939, en Tissebaum, 1941b:145).
- 17 El Primer Congreso de Sociología y Medicina del Trabajo, organizado por la Asociación de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social en 1939 o el Congreso de la Población, impulsado por el Museo Social Argentino en 1940, constituyen dos muestrarios relativamente completos de tecnologías y mecanismos de gobierno de carácter social, si bien, claro está, no necesariamente democráticas.
- 18 Para la elaboración del anteproyecto de "Régimen del Trabajo y Asistencia Social", varios miembros del Instituto -los doctores Alberto, Marc y Scatena- presentaron sus respectivos anteproyectos pero, finalmente, se resolvió tratar como base del estudio el proyecto formulado por el director del Instituto, "comparándolo en la discusión en particular, con las otras iniciativas, a los efectos de dar la redacción definitiva al articulado consiguiente" (IDT, Acta N° 8, 1939:58).
- 19 El Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe sometió a la Legislatura un proyecto de ley de reformas a la Constitución Provincial, que dicho cuerpo deliberante aprobó el 11 de noviembre de 1939 por medio de la Ley N° 2.861.

Bibliografía

- Buchbinder Pablo (2005). *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires: Paidós.
- Cátedra de Legislación del Trabajo (1935). *La Legislación del trabajo y su fuente de investigación*, Santa Fe: FCJS-UNL.
- Cátedra de Legislación del trabajo (1937). *Temas de legislación del trabajo*, Santa Fe: FCJS-UNL.
- De Marinis, Pablo (2009). "Los saberes expertos y el poder de hacer y des-hacer sociedad", en Gatti, Gabriel Gatti, de Albeniz Martínez, Iñaki y Tejerina, Benjamín (eds.), *Tecnología, cultura experta e identidad en la sociedad del conocimiento*. España: Argitalpen Servicio Educativo Universidad del País Vasco.
- De Giorgi, Alessandro (2006). *El gobierno de la excedencia*. Barcelona: Traficantes de sueños.
- Donzelot, Jacques (2007). *La invención de lo social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (1922). *Plan de Estudios de la Carrera de Derecho*, Santa Fe: FCJS-UNL.

- _____ (1890). *Plan de Estudios de la Carrera de Derecho*, Santa Fe: Universidad de Santa Fe.
- _____ (1930). *Plan de Estudios de la Carrera de Derecho*, Santa Fe: FCJS-UNL.
- _____ (1936). *Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía*, Santa Fe: FCJS-UNL.
- _____ (1938). Ordenanza de creación del Instituto de Derecho del Trabajo.
- _____ (1951). *Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía*, Santa Fe: FCJS-UNL.
- _____ (1957). Resolución N° 7874.
- _____ Legajo Personal N° 60.
- Haidar, Victoria (2008). *Trabajadores en riesgo. Una sociología histórica de la biopolítica de la población asalariada en Argentina (1890-1915)*, Buenos Aires, Prometeo.
- Instituto del Derecho del Trabajo (1939). "Acta N° 8", en *Instituto del Derecho del Trabajo T.I.* Santa Fe, FCJS-UNL.
- _____ (1940). *Instituto del Derecho del Trabajo T.I.* Santa Fe, FCJS-UNL.
- _____ (1941). *Tribunales de Trabajo*. Santa Fe, FCJS-UNL.
- _____ (1951). *La Huelga. La acción gremial y sus aspectos jurídicos sociales en América y Europa*. T. I, II y III, Santa Fe, FCJS-UNL.
- Jaim Etcheverry, Guillermo (2001). *La tragedia educativa*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Lo Vuolo, Rubén y Barbeito, Alberto (1998). *La nueva oscuridad de la política social*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Mollis, Marcela (2001). *La Universidad Argentina en tránsito. Un ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*, Fondo de Cultura Económica, México.
- _____ (2006). "Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas", en Vesuri Hebe (comp.) *Universidad e investigación científica*, Buenos Aires, CLACSO.
- Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano (2004). "Intelectuales y expertos. Hacia una sociología histórica de la producción del conocimiento sobre la sociedad en la Argentina" en F. Neiburg y M. Plotkin (Comp.) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*, Buenos Aires, Paidós.
- Reich, Robert (1993). *El Trabajo de las Naciones. Hacia el Capitalismo del Siglo XXI*, Buenos Aires, Vergara Editores.
- Rose, Nikolas y Miller, Peter (1992). "Political power beyond the State: problematics of government". *British Journal of Sociology*, (43) 2.
- Salomon, Pablo (2009). "Entre la restauración y la renovación: La transformación del cuerpo de profesores en la UNL en el posperonismo", X Jornadas de Interescuelas/Departamentos de Historia. Eje N° 8.
- Somers, Margaret (1995). "What's political or cultural about political cultura and the public sphere? Toward an historical sociology of concept formation", *Sociological Theory*, 13 (2), 113-144.
- Soprano, Germán (2000). "El Departamento Nacional de Trabajo y su Proyecto de Regulación Estatal de las Relaciones Capital-Trabajo en Argentina. 1907-1943", en Panettieri José (Comp.), *Argentina, trabajadores entre dos guerras*, Buenos Aires, Eudeba.
- Soriano de Castro, Edith (2010). "Formación de capital humano y tendencias internacionales y locales en el financiamiento de la Educación Superior. El caso argentino", en *Universidades*, UDUAL, México, N° 45, 33-50.
- Tissembaum, Mariano (1938). *Riesgos del trabajo industrial*, Santa Fe: FCJS-UNL.
- _____ (1940a). "Labor del Instituto", en Instituto del Derecho del Trabajo, *Instituto del Derecho del Trabajo T.I.* Santa Fe, FCJS-UNL.
- _____ (1940b). "Principios constitucionales del trabajo", en Instituto del Derecho del Trabajo *Instituto del Derecho del Trabajo T.I.* Santa Fe, FCJS-UNL.
- _____ (1951a). "La huelga, tema de estudio universitario", en Instituto de Derecho del Trabajo (comp.) *La huelga. La acción gremial y sus aspectos jurídicos sociales en América y Europa*. Tomo I. Parte General y República Argentina. Santa Fe, FCJS-UNL.
- _____ (1951b). "La huelga y el lock-out ante el derecho", en Instituto de Derecho del Trabajo (comp.) *La huelga. La acción gremial y sus aspectos jurídicos sociales en América y Europa*. Tomo I. Parte General y República Argentina. Santa Fe, FCJS-UNL.
- _____ (1951c). "La huelga y el lock-out ante el régimen legal argentino", en Instituto de Derecho del Trabajo (comp.) *La huelga. La acción gremial y sus aspectos jurídicos sociales en América y Europa*. Tomo I. Parte General y República Argentina. Santa Fe, FCJS-UNL.
- Zimmerman, Eduardo (1995). *Los liberales reformistas (1890-1916)*. Buenos Aires, Sudamericana.



PROPUESTA PEDAGÓGICA: UNA METODOLOGÍA DE DESARROLLO DE SOFTWARE PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

ESTELA GOTTBURG DE NOGUERA

GUSTAVO NOGUERA ALTUVE

MARÍA ALEJANDRA NOGUERA GOTTBURG

Profesores de la Universidad de los Andes, Venezuela.

Correos electrónicos: gottbergestela@gmail.com, noguerag@gmail.com y

manoguera@hotmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es describir una metodología para desarrollar software educativo. Se presenta de manera detallada los elementos asociados con la metodología de desarrollo de software, atendiendo a los requerimientos existentes en las metodologías seleccionadas para su creación. El principal aporte de la metodología propuesta es la utilización de algunas de las etapas de la metodología de Pere Marquès y de la metodología para el desarrollo de software educativo (DESED), siguiendo el modelo de diseño de instrucción de Dick y Carey, e incorporando al desarrollo de las estrategias de instrucción de este modelo los nueve eventos de instrucción de Gagné.

Palabras claves:

Software educativo, metodología de desarrollo de software, modelos de diseño de software, diseño de instrucción, material educativo multimedia.

Summary

The objective of this paper is to describe a methodology to develop educational software. It presents details the elements associated with software development methodology, considering the existing requirements in the methodologies selected for its creation. The main contribution of the proposed methodology is the use of some stages of the methodology and the Pere Marquès methodology for the development of educational software (DESED), following the model of instructional design Dick and Carey, and incorporating the development of instructional strategies of this model nine Gagné events of instruction.

Keywords:

Educational software development methodology software, software design models, design instruction, multimedia educational material.

Introducción

Actualmente se han propuesto varias metodologías para desarrollar software educativo, es así pues que el uso de una metodología para desarrollar un software, asegura que se produzca desde sus primeras fases, un producto de calidad que cumpla con las características de funcionalidad, usabilidad y fiabilidad, características éstas deseables y necesarias para un material educativo multimedia interactivo.

Según Piattini (1996), la metodología de desarrollo software se define como un conjunto de procedimientos, técnicas, herramientas y un soporte documental, los cuales son fundamentales para el desarrollo del software. De acuerdo con esto, se puede decir que una metodología representa el camino para desarrollar software de una manera sistemática. En este sentido, las metodologías de desarrollo de software persiguen como aspectos fundamentales, obtener una mejor calidad del producto con un proceso de desarrollo controlado y organizado.

Para ello, los procesos se descomponen hasta el nivel de tareas o actividades elementales, donde cada tarea está identificada por un procedimiento que define la forma de llevarla a cabo.

En consecuencia, a continuación se describe cada una de las fases de la metodología de Pere Marquès (Marquès, 1991) y la metodología para el desarrollo de software educativo DESED (Leguizamon, 2006), de las cuales se tomaron algunas etapas para generar una nueva metodología adaptada al diseño y desarrollo de software, siguiendo el modelo de diseño de instrucción de Dick y Carey (1996), e incorporando los nueve eventos de Gagné al desarrollo de las estrategias de instrucción. (Gagné, 1985).

Fundamentación teórica

Es importante resaltar que existen muchas metodologías de desarrollo de software, pero también es cierto que todas coinciden en establecer como mínimo una etapa de

análisis, otra de diseño y/o desarrollo, pruebas y finalmente la evaluación y puesta en marcha del producto.

Metodología propuesta por Pere Marquès (Marquès, 1991)

1. La génesis de la idea-semilla
2. Pre-diseño o diseño funcional
3. Estudio de viabilidad y marco del proyecto
4. Dossier completo de diseño o diseño orgánico
5. Programación y elaboración del prototipo alfa test
6. Redacción de la documentación del programa
7. Evaluación interna
8. Ajustes y elaboración del prototipo beta test
9. Evaluación externa
10. Ajustes y elaboración de la versión 1.0
11. Publicación y mantenimiento del producto

Metodología para el desarrollo de software educativo (DESED). (Leguizamon, 2006)

1. Determinar la necesidad de un software educativo
2. Formación del equipo de trabajo
3. Análisis y delimitación del tema
4. Definición del usuario
5. Estructuración del contenido
6. Elección del tipo de software a desarrollar
7. Diseño de interfaces
8. Definición de las estructuras de evaluación
9. Elección del ambiente de desarrollo
10. Creación de una versión inicial
11. Prueba de campo
12. Mercadotecnia
13. Entrega del producto final

En este sentido, para entender las diferentes etapas de las metodologías, es necesario ubicarnos en cada una de ellas, para ello podemos decir que *la etapa de análisis* también conocida como génesis de la idea semilla, fase de comienzo, factibilidad o preproducción, dependiendo de la metodología que se use, busca primordialmente detectar una situación problemática que requiera ser solucionada con ayuda del computador, para lo cual

se vale de diferentes mecanismos que permiten argumentar el desarrollo de un software o de usar uno ya existente. Para ello, se debe determinar las características del usuario, caracterizar el escenario escolar, el hardware con que cuenta la institución educativa, plantear no sólo solución computarizada sino otro tipo de soluciones administrativas y académicas, definir los conocimientos y habilidades previas de los usuarios, indagar si existen otras soluciones computarizadas y la pertinencia de incluirlas en el ambiente educativo. De esta forma se determina el componente pedagógico del material. (Marquès, 1997).

Seguidamente, *la etapa de diseño*, estructuración de contenidos, selección del tópico a tratar, diseño y esquematización pedagógica y gráfica o definición de requisitos; su objetivo es delimitar claramente la temática, objetivos, estrategias y actividades, plasmar en papel aquellas ideas producto del análisis anterior. En esta etapa, existe también la etapa de diseño de la interfaz, contenidos, hipervínculos de navegación, esquematización pedagógica de la aplicación, prediseño o diseño funcional, diseño educativo, comunicacional y computacional, denominada también fase de elaboración o diseño detallado de prototipo o diseño multimedial, como lo catalogan los distintos autores, que en síntesis son los elementos referentes al diseño ideal de la interfaz, para que cumpla con los requerimientos de las fases anteriores y establezca detalladamente aspectos como zonas de comunicación, distribución del espacio en la pantalla, colores, formatos de la información presentada, mensajes de audio, botones de navegación y/o menús (Marquès, 1997).

En *la etapa de desarrollo*, se busca que el usuario lleve a un lenguaje de programación las ideas plasmadas en el prototipo, que se elaboren las bases de datos, animaciones, vídeos y elementos de graficación, resultando el material educativo computarizado (Marquès, 1995).

Una vez se tenga un producto, se busca darle validez, para lo cual se realizan las respectivas pruebas y evaluaciones, que según la metodología pueden variar en los aspectos observables. La llamada evaluación interna que se da durante el proceso de diseño y desarrollo, con

el fin de corregir y perfeccionar el programa, y estará a cargo de los miembros del equipo de desarrollo, y la evaluación externa que hará durante la utilización real de los usuarios, para juzgar su eficiencia y los resultados que con él se obtienen, en esta participan profesores y alumnos destinatarios del programa, quienes serán en definitiva los usuarios del software, durante este tipo de pruebas, es posible encontrar errores imprevistos no detectados y se verifica el cumplimiento de los programas con los objetivos educativos que se han considerado en el diseño. Por otro lado, la evaluación sumativa es la evaluación del producto final que generalmente la realizan equipos distintos a los desarrolladores.

Ahora bien, es necesario recordar que la documentación es un proceso que se realiza paralelamente durante todo el desarrollo del programa, y también deberá ser evaluada, tanto interna, como externamente, junto con el programa. Como resultado de ambas evaluaciones se obtendrá la primera versión del programa con su respectivo manual de usuario, conteniendo todos los aspectos que se consideren indispensables para el uso docente, con detalles técnicos, y del entorno pedagógico y didáctico en el que se desarrolló el programa (Marquès, 1997).

Existe algo importante todavía sujeto a debate que es, cuál es la mejor metodología para diseñar estos ambientes. Se deduce pues, que existen muchas metodologías que ofrecen diversos resultados, si bien las necesidades son distintas, los factores comentados hacen pensar que es conveniente trabajar en este campo y desarrollar metodologías acordes al escenario educativo donde se quiera utilizar la herramienta.

En el mismo orden de ideas, es importante resaltar la importancia que tiene seguir un modelo para diseñar la instrucción.

Así pues, podemos decir que los modelos instruccionales son guías o estrategias que los instructores utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje, y constituyen el armazón procesal sobre el cual se produce la instrucción de forma sistemática, fundamentado en teorías del aprendizaje. Es por ello, la importancia de incorporar los elementos fundamentales del proceso de diseño

instruccional en el desarrollo de software, el cual incluye el análisis de los participantes, la ratificación de metas y objetivos, los contenidos, el diseño e implantación de estrategias y la evaluación (Yukavetsky, 2003).

Cuando hablamos de modelo de diseño instruccional, implica el planteamiento de los diferentes aspectos que componen este proceso, de las personas que participan en él y de los procedimientos y etapas que lo componen. Cada uno de estos elementos se presenta, además, con las relaciones que se pueden establecer en ellos y las diferentes alternativas que se pueden utilizar para su representación.

En este sentido, un modelo que se utiliza con mucha frecuencia en el ámbito educativo es el modelo de diseño de instrucción propuesto por Dick y Carey (Yukavetsky, 2003), el cual es un sistema que está compuesto por fases que interactúan entre sí; cada una tiene un sistema de insumos y productos que al unirse, producen un producto predeterminado. El modelo también recoge información acerca de su efectividad, para que así se pueda modificar el producto final hasta que se alcance un nivel de adecuación. Este modelo se le considera como un modelo sistemático (Yukavetsky, 2003). Partiendo de este enfoque se desarrollan las siguientes etapas:

Identificar la meta instruccional. Es el primer paso, se identifica qué es lo que se quiere que el estudiante haga una vez haya completado la instrucción. La definición de

la meta instruccional se obtiene de una lista de metas, de un estudio de necesidades, de una lista de dificultades que presentan los estudiantes en un escenario dado, del análisis de las dificultades de alguien que ya está haciendo el trabajo, o de alguna otra necesidad de instrucción.

Llevar a cabo un análisis instruccional. Después que se

identifica la meta instruccional, es necesario determinar qué tipo de aprendizaje es el que se requiere del estudiante. Hay que analizar la meta para identificar las destrezas principales y las destrezas subordinadas que necesitan dominarse. En otras palabras, en esta fase el diseñador identifica aquellas destrezas que deberán enseñarse para lograr la meta instruccional. En este proceso se obtiene un esquema en forma de flujograma que representa las destrezas y las relaciones entre ellas.

Identificar las conductas de entrada y las características de los estudiantes.

Los estudiantes deberán dominar ciertas destrezas para poder aprender las nuevas que se darán. Estas destrezas las trae el estudiante de

un aprendizaje previo.

Redacción de objetivos. El diseñador de la instrucción escribirá señalamientos específicos de qué es lo que los estudiantes podrán hacer cuando termine la instrucción. Este señalamiento está basado de aquellas destrezas que se identificaron en el análisis instruccional. En términos



generales, el objetivo es un señalamiento específico de qué es lo que se espera que el estudiante domine o aprenda al finalizar la instrucción (Gagné, 1993) y contiene los siguientes elementos:

- Una descripción de la conducta que se espera, usualmente en la forma de un verbo.
- Las condiciones que se requieren para la ejecución de la conducta.
- Los criterios de aceptación de la ejecución.

Elaboración de criterios de medición. En esta etapa se elaboran los criterios que medirán la habilidad del estudiante para lograr lo que se describió en los objetivos. En otras palabras, se elaboran pruebas que midan lo que se señaló en los objetivos.

Elaboración de la estrategia instruccional. Aquí se identifica la estrategia que se utilizará para llevar a cabo la instrucción y se determinan cuáles son los medios a utilizarse. Las estrategias incluyen actividades tal como: la conferencia, aprendizaje cooperativo, la práctica dirigida, etcétera. Los medios podrán ser tan variados como utilizar el proyector vertical, la computadora, el cartel, etcétera.

Elaboración y selección de la instrucción. En esta fase se utiliza la estrategia instruccional para producir la instrucción. Esto incluye: el manual del estudiante, materiales instruccionales, exámenes, la guía del instructor, etcétera. Si no se producen materiales, entonces se podrán adquirir después de haberse evaluado. Los materiales deberán satisfacer las necesidades de la población a impactarse.

Diseño y desarrollo de la evaluación formativa. Una vez que se finalice con la elaboración de la instrucción, se deberá recoger los datos para así mejorarla. El diseñador lleva a cabo lo que se conoce como: evaluación uno-a-uno, evaluación de grupo pequeño y evaluación de campo. Cada tipo de evaluación le provee al diseñador información valiosa para mejorar la instrucción. La evaluación formativa también puede ser aplicada a los materiales instruccionales y a la instrucción en el salón de clases. Es importante saber que la evaluación formativa puede darse en cualquiera o en todas las fases del modelo. En el modelo de Dick y Carey existe otra fase similar a ésta, la fase de Revisar la instrucción; la diferencia entre las dos

fases es que en la fase de Revisar la instrucción se hace un resumen y un análisis a base de los datos recogidos y en la fase de la evaluación formativa, se re-examina la validez del análisis instruccional, las conductas de entrada, los objetivos, entre otros, y finalmente, se incorporan las revisiones para hacer la instrucción más efectiva.

Diseño y desarrollo de la evaluación sumativa. Aquí se examina el valor o los méritos de la instrucción producida. Es una fase final donde ya se ha revisado la instrucción y conlleva el que se tome una decisión: se descarta o se pone en marcha.

Es importante resaltar que para la metodología planteada en la presente investigación en la fase "Elaboración de la estrategia instruccional" de Dick y Carey (Dick y Carey, 1996), no se desarrollaron las estrategias propuestas por el autor, sino que atendiendo a su valor instruccional, validez científica y frecuencia de uso, se seleccionó como estrategia instruccional los nueve eventos instruccionales de Gagné (Gagné, 1985). Estos eventos van a satisfacer o proporcionar las condiciones necesarias para el aprendizaje requerido en el diseño de un software educativo. Otro aspecto importante para su selección fue la estructura teórica que presenta el autor, ya que cubre aspectos relevantes sobre el aprendizaje, que representa uno de los objetivos más importantes de este trabajo. Por otra parte, es justificable partiendo que su enfoque sobre las habilidades intelectuales ha sido aplicado ampliamente al diseño de instrucción y específicamente en el diseño de tutoriales. Es importante resaltar que estos eventos deben adaptarse al contexto y situación en que se han de aplicar (número de alumnos, características de los usuarios, motivación, entre otros.) y transmitirse el contenido jerárquicamente, comenzando por los conceptos más específicos y sencillos hasta los conceptos más generales y complejos. Estos eventos, se mencionan a continuación (Gagné, 1985):

Evento 1: Atraer la atención de los estudiantes

Evento 2: Informar cuáles son las competencias y los objetivos a lograr con el tema.

Evento 3: Estimular para que recuerden la información

Evento 4: Presentar la nueva información

Evento 5: Dar orientación para guiar el aprendizaje

Evento 6: Solicitar que ejecuten la conducta esperada.

Evento 7: Dar retroalimentación

Evento 8: Evaluar el desempeño

Evento 9: Facilitar la retención y la transferencia de lo aprendido.

Propuesta pedagógica: Metodología para el desarrollo de un software educativo

La metodología planteada en este trabajo para el desarrollo de un software es el resultado de adaptar dos metodologías a las necesidades reales. Estas necesidades surgen del trabajo interdisciplinario, de la incorporación de multimedia y la focalización en educación.

La metodología se basa en el desarrollo incremental de un prototipo en el que en todas las etapas hay una evaluación crítica, modificaciones y redefiniciones, buscando converger hacia un producto final. Para ello, se desarrolló el siguiente esquema donde se presentan cada una de las etapas de la metodología planteada:

Fase 1. Análisis de necesidades y factibilidad

En esta fase se realiza un estudio que contempla el análisis de todos los elementos que influyen en el diseño del software educativo, los cuales están referidos al análisis del público, del ambiente, del contenido y del sistema.

A través de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos se recaba información que permite determinar la problemática y necesidades educativas.

Por ello, con el análisis de necesidades efectuado, se puede determinar la justificación para diseñar una alternativa de solución para mejorar el proceso de aprendizaje.

Identificación de la meta instruccional

A partir del análisis de necesidades, el diseñador entra ya a una etapa de redacción de la meta utilizando los términos más claros posibles. El producto de esta etapa es el señalamiento en una oración de qué es lo que se

espera que el estudiante haga. Esto posiblemente conlleve la ejecución de varios pasos. En resumen, las metas instruccionales son señalamientos claros de conductas que los estudiantes podrán demostrar como resultado de la instrucción. Estas metas se derivan de un proceso de análisis de necesidades. Las metas instruccionales son la base de todas las actividades del proceso de diseño instruccional (Yukavetsky, 2003).

Una vez determinadas las necesidades y alternativas de solución se realiza un estudio de factibilidad para determinar si el proyecto es factible de realizarse en el contexto planteado, y se considera: la factibilidad técnica donde se determina que se cuenta con toda la tecnología que permitirá la implantación del nuevo recurso instruccional, la factibilidad económica donde se realizan los trámites necesarios para la obtención de los recursos para el diseño y desarrollo del software (económicos, audiovisuales, humanos, entre otros) y la factibilidad operativa en la cual se establece operacionalmente que el software educativo es factible por los resultados obtenidos en el análisis de necesidades.

Posterior al estudio de factibilidad, se procede a realizar el análisis del contenido tomando en cuenta el programa de estudio.

Fase 2. Diseño instructivo (guión educativo, diseño funcional)

Esta fase consiste en organizar toda la estructura del contenido educativo, la cual está formada por la meta educativa, los objetivos de aprendizaje, las decisiones acerca de los contenidos a desarrollar en el software (expuesta en la fase de análisis) y el prototipo en papel. De igual forma se realiza el diseño de la interfaz, el mapa de navegación del software y las pantallas de esquemas para su organización.

-Análisis instruccional:

Se analiza la meta para identificar las destrezas principales y las destrezas subordinadas que necesitan dominarse. En otras palabras, en esta fase se identifica aquellas destrezas

que deberán enseñarse para lograr la meta instruccional. Se construye el diseño instruccional mediante el diseño lógico de las pantallas de los módulos o secciones que conforman el Software.

-Determinación, selección y organización de los contenidos:

Es necesario resaltar que este punto se desarrolla previamente en la fase del análisis instructivo de la metodología de Pere Marqués.

-Determinación de las conductas de entrada:

Se refiere a las habilidades que el alumno ya posee antes de iniciar la instrucción y al contexto en el cual esas destrezas serán aprendidas y utilizadas.

-Redacción de los objetivos:

Para crear una buena planificación es necesario tener claro en primer lugar: el área de aprendizaje; en segundo lugar que los objetivos estén correctamente planteados; en tercer lugar las herramientas de evaluación sean las adecuadas y por último determinar las actividades a realizar. Los objetivos fueron planteados tomando en cuenta las necesidades de aprendizajes y la solución a esas necesidades, los tipos de contenidos y el programa de estudio.

Es importante señalar que los objetivos van a contribuir al incremento del conocimiento y consecuentemente del contacto con la realidad, son claves para el logro de otros objetivos, constituyen un signo inequívoco de cultivo de la inteligencia y de ampliación del bagaje cultural, son relativamente fáciles de lograr y evaluar (Rosales , 1999).

En el mismo orden de ideas, podemos decir que los objetivos son señalamientos específicos sobre qué es lo que los estudiantes podrán hacer cuando termine la instrucción. Este señalamiento está basado en aquellas destrezas que se identificaron en el análisis instruccional. En términos generales, el objetivo es un señalamiento

específico de qué es lo que se espera que el estudiante domine o aprenda al finalizar la instrucción.

-Criterios de medición

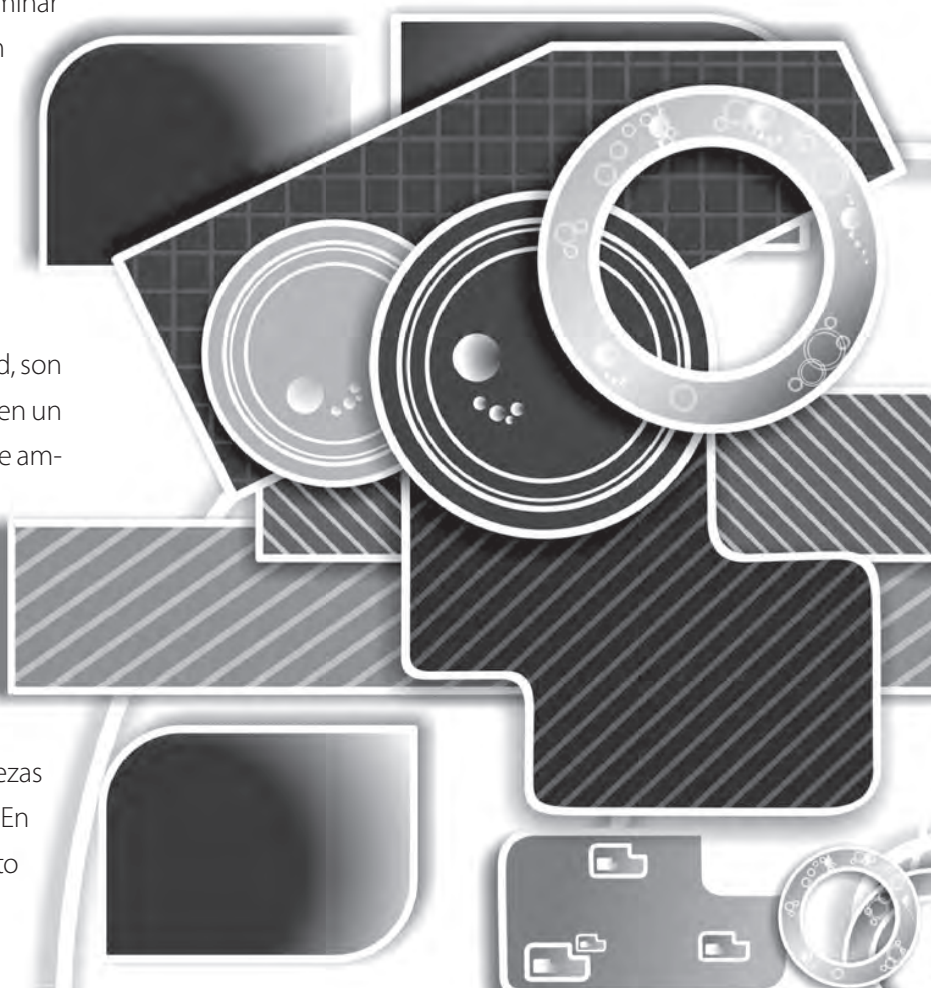
En esta etapa se elaboran los criterios que medirán la habilidad del estudiante para lograr lo que se describió en los objetivos.

-Elaboración de la estrategia instruccional

El desarrollo de una instrucción debe tener una secuencia que asegure una alta probabilidad de aprendizaje en los estudiantes. Hay muchas formas de expresar este orden. Para el desarrollo de las estrategias se toman en cuenta los nueve eventos instruccionales de Gagné (Gagné, 1993).

-Elaboración y selección de materiales de la instrucción

En esta fase se utilizó la estrategia instruccional para producir la instrucción. Esto incluye: el software, el manual del estudiante, exámenes, entre otros.



-Diseño y desarrollo de la evaluación formativa

Al final de cada sección se realizó una evaluación formativa con el objeto de favorecer el proceso de autoevaluación en los estudiantes que participarán en el proceso educativo, independientemente de la acreditación y la certificación.

De la misma forma se buscó con esta evaluación favorecer el desarrollo de habilidades y conocimientos de razonamiento, solución de problemas, comunicación y participación y desarrollar estrategias de retroalimentación para los participantes en cada sección que se revise.

-Revisar la instrucción

En esta fase se hace un resumen y un análisis con base en los datos recogidos en la fase de la evaluación formativa, se re-examina la validez del análisis instruccional, las conductas de entrada, los objetivos, entre otros, y finalmente, se incorporan las revisiones para hacer la instrucción más efectiva.

-Diseño y desarrollo de la evaluación sumativa

Su propósito es acreditar los conocimientos de los educandos a través de pruebas y retroalimentar a los participantes del proceso educativo. Aquí se examina el valor o los méritos de la instrucción producida. Es

una fase final donde ya se ha revisado la instrucción y conlleva a que se tome una decisión, si se continúa la navegación y pasa al segundo módulo o regresa a revisar el primer módulo.

-Definición de la interfaz de navegación.

El software educativo tiene como finalidad mejorar el proceso de aprendizaje a través del computador como recurso instruccional, razón por la cual se muestra una interfaz en la que se da la combinación de sonidos, colores e imágenes, así como cualquier otro elemento que ayude al diseño de las pantallas. Estos elementos ofrecen a los estudiantes un ambiente favorable para el aprendizaje. Con este diseño interactivo también se puede desarrollar la creatividad, pues el estudiante puede navegar libremente por la estructura de árbol que presenta el software. Esto facilitaría la posibilidad de que el usuario relacione contenidos conforme a sus experiencias previas.

-Diseño de presentación de pantallas

Se diseñan cada una de las pantallas que conformarán el software, y se tendrá una red de pantallas que permitirán verificar si el producto tiene sentido para satisfacer la necesidad educativa.

-Plataforma de desarrollo.

En este punto se determinan las herramientas a utilizar: lenguaje de autor, lenguajes de programación, animaciones, video digital, tratamiento fotográfico, tratamiento de texto entre otros.

Fase 3. Desarrollo:

Considerando la estructura de las pantallas que conforman el software educativo, se procede a una serie de formas para mostrar el funcionamiento general del mismo, conforme a las especificaciones de la fase de diseño.

- Guión multimedia:
- Prototipo alfa-test
- Evaluación interna

El guión multimedia: (diseño orgánico)

Detalla minuciosamente las características generales del proyecto, mapa de navegación, sistema de navegación, actividades, entorno audiovisual y otras funciones.



Documentación.

La elaboración de la documentación debe estar a cargo de los profesores especialistas en la temática del programa y de los expertos en diseño instructivo y de materiales didácticos. Deberá incluir el manual de usuario, el cual contendrá la presentación del programa, características generales del mismo, objetivos, contenidos y destinatarios, instalación y puesta en marcha del programa, descripción detallada del material, sus actividades, opciones y posibilidades, esquema del mapa de navegación del programa y formas de uso sugeridas.

-Elaboración del prototipo alfa-test

Los analistas informáticos, programadores y especialistas en multimedia desarrollan el primer prototipo interactivo del material y deberán desarrollar la fase de análisis, la fase de programación, producción de los elementos audiovisuales, digitalización de los elementos audiovisuales e integración de los elementos.

-Evaluación interna

La evaluación interna la realizan los integrantes de los equipos de diseño y desarrollo del material, el asesor didáctico, el experto en contenidos, el programador, y el diseñador gráfico. Se realiza siguiendo una determinada metodología que considera los criterios de calidad propios de estos materiales, y termina con una reunión de todos los que participan en el proceso, los cuales deben considerar los aspectos técnicos, aspectos pedagógicos y aspectos funcionales.

Conclusiones

Esta investigación se centró en estudiar y proporcionar una metodología para el diseño y desarrollo de un software educativo, fue realizada fundamentada en algunas de las etapas de la metodología de desarrollo de software de Pere Marquès y la metodología DESED,

lo cual facilitará posteriormente el desarrollo del material educativo computarizado.

El uso de esta metodología propuesta para el desarrollo de un software educativo permite elaborar un producto que garantiza la calidad del mismo, tanto en su proceso de desarrollo como en el producto final.

Es necesario resaltar que para el desarrollo de la metodología, se consideró la metodología de Pere Marquès, la metodología DESED y el modelo de instrucción de Dick y Carey, incorporando en el desarrollo de las estrategias instruccionales de este modelo, los nueve eventos de Gagné, garantizando así como producto final un material educativo diseñado especialmente para apoyar los procesos de instrucción a nivel universitario, tomando en consideración los requerimientos propios tanto del usuario como del docente.

Referencias.

- Dick, Walter y Carey, Lou. (1996). *El diseño sistemático de la instrucción*. 4ª ed. Nueva Cork: HarperCollins Colegio Editores.
- Gagné, Robert (1985). *The conditions of learning and Theory of Instruction* (4th ed). New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- (1993). *Diseño de la enseñanza para un aprendizaje eficaz*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lequizamón, Miriam (2006). Diseño y desarrollo de materiales educativos computarizados (mec's): una posibilidad para integrar la informática con las demás áreas del currículo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC.
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-106492_archivo.pdf [19 julio 2011]
- Marquès, Pere. (1991). El software educativo. Una metodología para su diseño y desarrollo. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Barcelona. España.
- (1997). "La Metodología para la elaboración de software educativo", en *Comunicación y Pedagogía*, nº 148, pp. 21-28" Barcelona.
- Piattini, Mario (1996). *Análisis y Diseño Detallado de Aplicaciones Informáticas de Gestión*. Madrid: Editorial Rama.
- Rosales, Pedro. (1999). *Planificación de la enseñanza*. Universidad de los Andes. Mérida -Venezuela.
- Yukavetsky, Gloria (2003). "La elaboración de un módulo instruccional". Preparado para el Centro de Competencias de la Comunicación Universidad de Puerto Rico en *Humacao*, junio, 2003.

**We present you
with the best**

VOICES

of Mexico

The leading English-language quarterly
published by the Center for Research
on North America, UNAM

For more information Phone (011 525) 659 2349,
659 3821 Fax: (011 525) 554 6573

LÍMITES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR BASADA EN COMPETENCIAS

CARLOS DIEGO MARTÍNEZ CINCA

Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo

Correo electrónico: cdmc@logos.uncu.edu.ar y cmartine@fce.uncu.edu.ar

Resumen

La Educación Basada en Competencias (EBC) constituye un nuevo enfoque de la educación superior que ha gozado de gran predicamento en Europa desde su aprobación en el "Proceso de Bolonia". Sin embargo, la EBC arrastra una serie de dificultades importantes que en este trabajo se ponen de manifiesto. Su sentido técnico-utilitarista constituye un obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico-moral, dada la reducción virtual de toda razón práctica a razón instrumental.

Pero, además, las objeciones contra la enseñanza universitaria tradicional basada en contenidos teóricos se apoyan, en el caso de algunos proponentes de la EBC, en argumentaciones sofisticadas que se analizan en la segunda parte de este trabajo.

Por último, la recuperación de algunas destrezas y habilidades olvidadas de la ética aristotélica señala la necesidad del conocimiento teórico en el desarrollo del espíritu emprendedor e innovador que debería alentar la educación superior.

Palabras claves

Educación, Competencias, Praxis, Teoría, Virtudes

Abstract

Competency-Based Education (CBE) represents a new model of higher education widely spread among European universities since the beginning of the "Bologna Process". But CBE entails several difficulties analyzed in this paper. Its main obstacle lies in reducing the proper dimension of practical reason to all instrumental and technical rationality.

Also, current objections against traditional knowledge-based education come from typical "straw-man fallacies" deployed by some campaigners of CBE, as showed in the second part of this paper.

Finally, it is proved that the abilities and skills contained in the Aristotelian concept of virtue point out the necessity of theoretical knowledge for entrepreneurship and innovation in higher education.

Key Words

Education, Competencies, Praxis, Theory, Virtues

Introducción

El presente trabajo pretende explicitar algunos de los supuestos epistemológicos de los que parte el enfoque pedagógico conocido como *Educación Basada en Competencias* (EBC) y también analizar la incidencia negativa que tales supuestos tienen en la formación del pensamiento crítico al que la universidad no puede renunciar si considera que su libertad frente al mercado constituye todavía hoy un valor esencial.

Dada la creciente importancia que la EBC ha cobrado desde la "Declaración de Bolonia" (1999) en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y las aparentes ventajas que tendrían nuestras universidades latinoamericanas en acoplarse a un proceso que parece ser la tendencia dominante en las nuevas corrientes pedagógicas, urge adoptar una cierta distancia crítica frente a este proceso que ya ha mostrado signos contradictorios en el viejo mundo, pero que por sobre todas las cosas -como argumentaré en el cuerpo del trabajo- tiende a debilitar el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de criterios morales independientes de las directivas del mercado en los egresados de la educación superior.

Cuando se analizan las metas educativas planteadas en el EEES y los escasos objetivos efectivamente alcanzados al cabo de una década de su puesta en marcha, resulta imperioso preguntarse si la EBC, a la que el EEES le ha concedido una importancia capital para el logro de sus objetivos básicos, constituye, como se pretende, una auténtica superación de las deficiencias que se le atribuyen al modelo de enseñanza *tradicional* basado en trayectos disciplinares (entre cuyas deficiencias se suele destacar la dificultad en favorecer la innovación y el espíritu emprendedor de los egresados).

Pretendo demostrar que la EBC arrastra una cierta tendencia estructural a vaciar de sus contenidos específicos las asignaturas *tradicionales* de la enseñanza universitaria con el propósito de generar en el alumno capacidades y habilidades profesionales que demanda el mundo del trabajo y de las organizaciones más que

conocimientos "abstractos" sin aparente utilidad crematística. En efecto, al poner el acento en las capacidades y habilidades profesionales, la EBC tiende a descuidar el objeto propio del saber, para focalizarse en la enseñanza del *cómo hacer algo* pero sin enseñar antes *qué vale la pena saber y por qué*. En definitiva, pretendo argumentar que la lógica de la EBC pertenece a una racionalidad de tipo *instrumental*, con una clara preferencia por la neutralidad axiológica, en la que el acento está puesto en la eficacia de los medios antes que en el valor de los fines. Pero la neutralidad axiológica respecto a los fines de la acción humana acarrea inevitablemente la pérdida de la principal habilidad que la enseñanza superior debe poder transmitir a sus egresados: el hábito del pensamiento crítico, o en pocas palabras, la capacidad de discernir entre lo que es digno y valioso de hacerse y lo que no.

A tal efecto desplegaré mi argumentación en tres pasos. Primero expondré de manera crítica los lineamientos generales de la EBC, su génesis histórica y sus principales contradicciones. Luego procuraré mostrar que gran parte de los ataques que los partidarios de este enfoque instrumental despliegan contra la enseñanza tradicional suele apoyarse en un tipo de argumentación sofisticada conocida como "falacia del hombre de paja" (*straw man fallacy*), con claros intereses ideológico-políticos por detrás. Éste ha sido el caso, al menos, de los ataques desplegados por Richard Posner, un laureado e influyente jurista-economista de la Escuela de Chicago, contra lo que él llama el *formalismo* o *moralismo academicista* de las universidades tradicionales. En tercer y último lugar procuraré mostrar cómo es posible conjugar lo positivo de ambos enfoques educativos (el tradicional y la EBC) generando en el alumno cinco habilidades fundamentales del pensamiento crítico contenidas en uno de los conceptos más sensibles de la enseñanza tradicional (el concepto de *virtud*). Tales habilidades constituyen la semilla de todas las competencias profesionales que el mundo del trabajo podrá exigir de cualquiera de nuestros egre-

sados y constituyen la prueba suficiente de la solvencia ética y moral que es posible lograr en ellos sin descuidar el aspecto técnico de la formación profesional.

1. Fundamentos y límites del enfoque por competencias

Para comprender sumariamente la génesis histórica de la EBC, lo primero que podemos decir es que en el imaginario colectivo de los pedagogos tal enfoque parece estar estrechamente ligado al denominado *Proceso de Bolonia*. Con dicho nombre se designa un proceso que tiene en la *Declaración de Bolonia* su acta de nacimiento. Tal Declaración es un documento que el 19 de junio de 1999, en la cuna de la universidad más antigua del mundo, suscribieron los ministros de educación de 29 países europeos. El objetivo primordial de la Declaración fue la creación del EEES basado en la cooperación internacional y en el intercambio académico para estudiantes y académicos europeos, según se explica en el sitio oficial del *Proceso de Bolonia* (<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> [16 de junio de 2010]).¹ A los efectos de facilitar el intercambio y la movilidad de los estudiantes, graduados y académicos, como también el reconocimiento y la operatividad internacional de las titulaciones, a los países miembros del EEES les pareció apropiado impulsar una educación superior orientada fundamentalmente a las habilidades y capacidades profesionales ("competencias") de los futuros egresados más que a los contenidos curriculares en sí mismos (¿como si una cosa pudiese ser alcanzada eficazmente sin la otra!). Dicho de otro modo, y a muy grandes trazos, un ingeniero en sistemas graduado en una universidad española no debería tener que acompañar los programas de todas y cada una de las asignaturas que rindió para obtener el reconocimiento de su título en Italia, sino simplemente mostrar *qué sabe hacer, para qué está capacitado o para qué es competente*. Lo llamativo de este giro en la orientación de la educación superior, como veremos más adelante, es que los criterios de su evaluación son proporcionados por el mercado en mayor medida que por la academia.

Basta echar una mirada a los principales libros de texto elaborados por los proponentes de la EBC en Argentina, por ejemplo, para comprender la vital importancia que el empresariado y las consultoras de recursos humanos tienen en la evaluación de las competencias (véase Alles, 2003, 2006 y 2009).

En la actualidad son 47 los países miembros de la Convención Cultural Europea que integran el *Proceso de Bolonia*. Entre las organizaciones participantes se encuentran la Comisión Europea, el Consejo de Europa, el Centro Europeo para la Educación Superior de la UNESCO, la Asociación de Universidades Europeas, y otras instituciones no necesariamente académicas (de seguros y de negocios, por ejemplo). Como indica el sitio oficial del Proceso en Internet, el EEES aspira a cumplir tres grandes objetivos: a) facilitar la movilidad de los estudiantes, graduados y personal académico en su área de influencia; b) preparar a los estudiantes para sus profesiones futuras y para "participar activamente de la vida en una sociedad democrática"; y c) ofrecer un amplio acceso a una educación superior de alta calidad basada "en principios democráticos y en la libertad académica".

La EBC es, por cierto, anterior a este Proceso. Martha Alles, especialista de la EBC en la gestión de las organizaciones, sostiene que todos los autores reconocen de manera unánime la obra de David C. McClelland (*Human Motivation*, 1999, originalmente publicada en 1987) como "la base sobre la cual luego se construye la metodología de gestión por competencias" (Alles, 2009:209). Sin embargo la *Declaración de Bolonia* parece haber sido una instancia decisiva para el afianzamiento y divulgación del nuevo enfoque pedagógico en Europa. También la *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI* de la UNESCO, aprobada el 9 de octubre de 1998, ha desempeñado un rol decisivo en el impulso del nuevo enfoque, pero a diferencia de la *Declaración de Bolonia*, la de la UNESCO ha carecido de operatividad práctica, como sucede en general con la mayoría de los documentos suscriptos por este organismo integrado por un centenar y medio de países.

La *Declaración de Bolonia* menciona dos veces el término 'competencias': una para referirse a la "Europa del conocimiento, un factor irremplazable para enriquecer la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos las *competencias* necesarias para afrontar los desafíos del nuevo milenio" (EEES, 1999:1), y otra para dejar sentado que "nos comprometemos, por consiguiente, a alcanzar estos objetivos -dentro del esquema de nuestras *competencias* institucionales y en un pleno respeto por la diversidad de culturas, lenguajes, sistemas de educación nacional y de autonomía universitaria- para consolidar un espacio europeo para la educación superior" (EEES, 1999:4).²

La ambigüedad en el empleo del término "competencias" es grande, como puede apreciarse. En un sentido el término es empleado para designar algo así como *habilidades* o *capacidades* laborales y profesionales de los futuros egresados, y en otro para designar las *atribuciones* o *facultades* de las instituciones educativas. Podría pensarse, tal vez, que el punto de contacto de ambas acepciones sea, en definitiva, el mundo del trabajo y de la empresa, porque tanto las *competencias-atribuciones* de

las instituciones educativas como las *competencias-capacidades* de los egresados parecen estar pensadas de manera *instrumental* en función del servicio que la educación superior debería prestar al mundo del trabajo, facilitando la rápida y eficaz inserción de los graduados en dicho mundo. En efecto, es evidente, tanto en la letra como en el espíritu de la *Declaración*, que la preocupación primordial de los países firmantes y de sus autoridades educativas ha sido que Europa resulte atractiva al resto del mundo no solamente por su "extraordinaria tradición científica y cultural", sino también por el aumento de su "competitividad y eficiencia". Los países firmantes parecen, en

efecto, más preocupados por atraer inversiones y generar una mayor competitividad de la Unión Europea que por la preservación y difusión de su tradición cultural. El afán de poner el EEES al servicio de una mayor competitividad económica es evidente: "Debemos mirar, en particular, por el objetivo

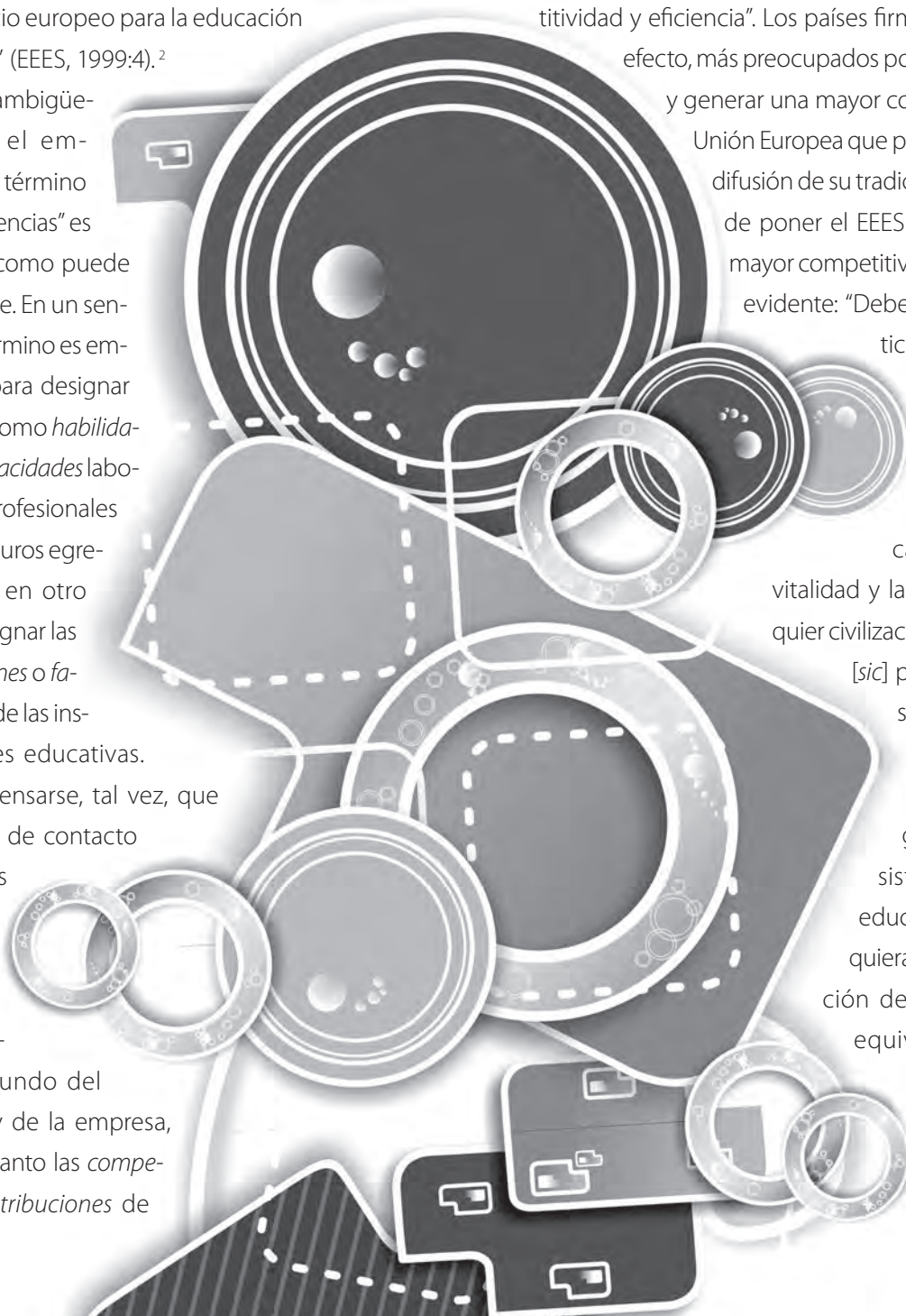
de incrementar la *competitividad* del sistema europeo de educación superior. La

vitalidad y la *eficiencia* de cualquier civilización se puede medir

[sic] por el atractivo que su cultura ejerce sobre otros países.

Necesitamos asegurarnos de que el sistema europeo de educación superior adquiera un grado de atracción de alcance mundial equivalente a nuestra

extraordinaria tradición cultural y científica" (EEES, 1999:2).



Ahora bien, más allá de estas declaraciones ambiguas y generales de las autoridades educativas de Europa, ¿qué designa exactamente el término “competencias” para los proponentes de la EBC? Parece no haber una definición unívoca al respecto. La mayoría de los autores reconoce que la cuestión semántica de las competencias pedagógicas es por demás controvertida. La amplia y heterogénea bibliografía existente al respecto llega a ser, incluso, contradictoria en el uso del término en cuestión y de otros vinculados a él (capacidades, habilidades o estrategias, por ejemplo), como reconoce expresamente Mónica Matilla (2006:9). Philippe Perrenoud, por ejemplo, define el término “competencia” como la “capacidad de actuar de manera *eficaz* en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 1999:7; citado en Aristimuño, 2008:3).

En esta definición, como en tantas otras, late una tensión *forzada* entre el conocimiento y la acción, como si la eficacia de la acción dependiese esencialmente de otros factores ajenos al conocimiento, en el que “se apoya”, pero al que “no se reduce” en absoluto. Lo llamativo de esta definición, como de otras similares, es la reducción simplista de un viejo problema filosófico (la relación entre el *pensamiento* y la *acción*) a una tensión forzada entre el *saber algo* y el *hacer algo*, tensión en la que se pierde de vista, entre otras cosas, que el *hacer* es un tipo de acción humana distinta al *obrar*, que ambos tipos de acción (“hacer” o “producir”, “obrar” o “actuar”) se abren a horizontes de sentido muy distintos entre sí como para meterlos forzosamente en una tensión que quizás no sea, en el fondo, más que un pobre remedo de la contradicción marxista entre *teoría* y *praxis*. Por cierto resultaría aventurado afirmar que la EBC busca, en el fondo, radicalizar la tensión latente entre el pensamiento y la acción, o que sus proponentes buscan cumplir el imperativo de rebelión del propio Marx contra la tradición filosófica de occidente (imperativo contenido en la conocida tesis onceava sobre Feuerbach³). No se trata aquí, en efecto, de atribuir intenciones ocultas o sentidos dobles a un enfoque que pretende renovar, con evidente buena fe, la enseñanza

superior, pero sí es el caso de advertir con propiedad sobre qué caminos se transita y qué viejos dilemas se intenta solucionar con intrincados neologismos.

Más allá de los problemas semánticos, en esta tensión entre el *pensamiento* y la *acción* se halla en juego la dificultad que la EBC enfrenta a la hora de proporcionar mejores herramientas para *pensar*, para *pensar* de manera crítica más allá de las imposiciones del mercado y de sus necesidades crematísticas, dado su interés centrado en los *medios* eficaces antes que en los *finés* de la acción. De hecho, definiciones como la de Martha Alles evitan entrar en cualquier discusión filosófica al respecto y ponen brutalmente de manifiesto que lo único significativamente importante en el concepto de “competencias” es el éxito en los negocios: “Competencia hace referencia a las características de la personalidad, devenidas en comportamientos, que generan un desempeño *exitoso* en un puesto de trabajo” (Alles, 2009:18). Seguramente sería aquí el propio Marx el primero en experimentar una cierta repugnancia ante semejante banalización de su revuelta contra la tradición filosófica de occidente, pero no se puede negar que una consecuencia natural de invertir la tradicional superioridad del *pensamiento* por sobre la *acción* es dejar a la acción “libre”, sin las ataduras del pensamiento, para servir cualesquiera fines impuestos o determinados por *otros*, y entre esos *otros*, y por sobre todos los *otros*, el mercado.

Dice al respecto Hannah Arendt, en una particular interpretación de la rebelión marxista contra la superioridad del pensamiento sobre la acción, que la conocida frase de Lenin –“cualquier cocinera se encuentra calificada para entender los mecanismos de administración de la sociedad”– termina haciendo entera justicia al pensamiento de Marx (Arendt, 1993:19).⁴ En efecto, según Hannah Arendt, cuando el pensamiento cede frente a la acción todos somos letrados y cualquiera, hasta una doméstica, puede ser *competente* en la administración de cualquier asunto. Pero cuando tales circunstancias llegan a ser una realidad y no una mera utopía, lo normal es que todos los asuntos concernientes a la esfera de lo público terminen interesando, entonces, sólo a una cocinera, o

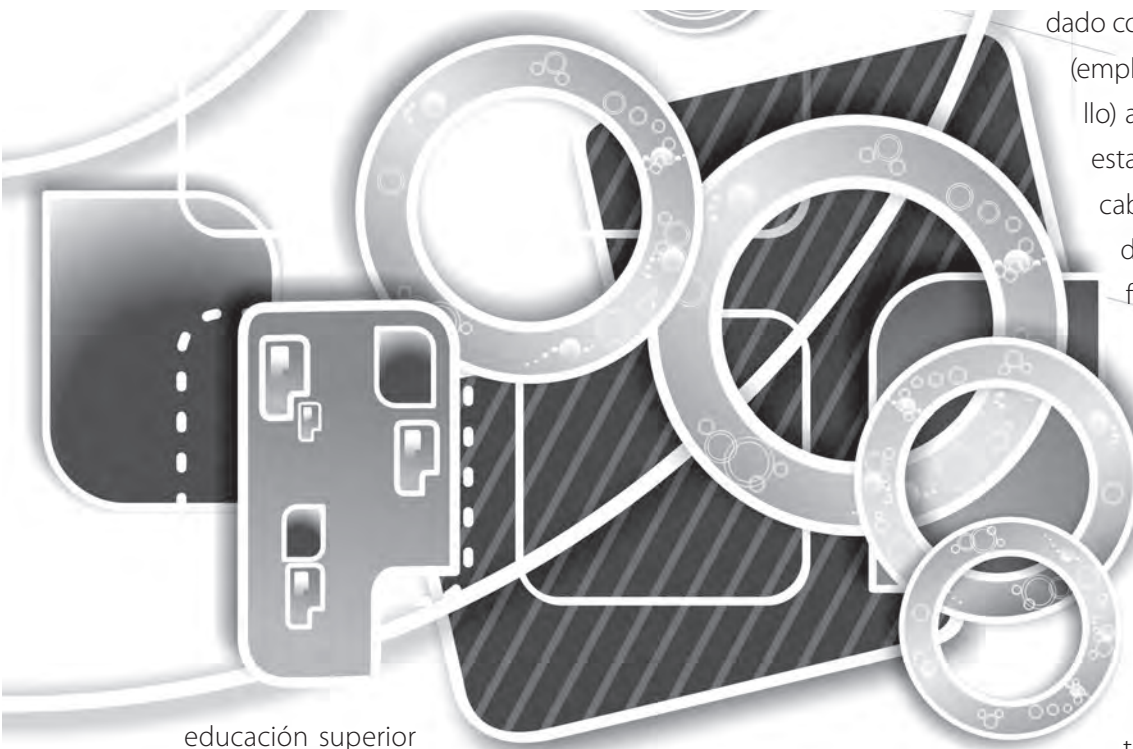
en el mejor de los casos a esos “espíritus mediocres” de quienes Nietzsche pensaba que se encontraban mejor calificados para ocuparse de las cosas públicas (Arendt, 1993:19). En la visión de Arendt, los totalitarismos del siglo XX pueden explicarse en gran medida por el desencanto de la razón, porque en una atmósfera en la que el éxito económico y la eficacia de la técnica valen más que el pensamiento crítico, en una sociedad en la que se evaporan todos los valores morales y las verdades tradicionales son ridiculizadas como piadosas banalidades, resulta más fácil aceptar el éxito como único patrón de medida de la acción humana antes que cualquier otra realidad abstracta que pertenezca al etéreo mundo de las ideas (Arendt, 1974:416 *et passim*). Adolf Eichmann resultó ser la patética expresión de aquello en lo que puede convertirse un individuo medio criado en una atmósfera en la que sólo cuenta el éxito en los negocios al margen de toda cuestión moral (Arendt, 1999:192).

Por otra parte, el término “competencia” ha sido fuertemente cuestionado por ser una mala traducción al español (literal y tal vez tendenciosa) del término inglés *competence* (en el sentido de lucha por los recursos escasos), que pone en evidencia el carácter fuertemente instrumental y egoísta del nuevo enfoque al servicio de un modelo de sociedad en el que no parece haber lugar para la solidaridad (González y Ortiz, 2008:231). Este carácter fuertemente *instrumental* de la educación superior europea puesta al servicio de la *competitividad* económica por medio de un enfoque educativo centrado en las *competencias* ha sido sagazmente criticado por el profesor Ronald Barnett, de la Universidad de Londres, en dos obras cuyo mérito intelectual y científico reconoce gran parte de los defensores de la EBC (véase, por ejemplo, Aristimuño, 2008:2). Es sabido que el Reino Unido ha mirado con cierta desconfianza el tan alabado proceso de integración económica, pero para el profesor Barnett el proceso abierto en Bolonia es una señal del retroceso en la autonomía y en la calidad de la enseñanza universitaria. La consecuencia más directa de ello es la *proletarización* de los cuerpos docentes, la masificación de la enseñanza, y la asimilación de la universidad a los parámetros de la

industria y del mercado (Barnett, 2003:15-16), pero más grave aún, es que “las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras definidas por otros. En este sentido, ellas reducen la autenticidad de la acción humana” (Barnett, 2001:121-122; citado en Aristimuño, 2008:3).

Barnett sostiene que la racionalidad instrumental imperante en la EBC termina vaciando de sentido la acción humana, al menos de un sentido auténtico, porque cuando el parámetro para juzgar el valor de una acción es su eficiencia o su productividad sin cuestionar el *para qué* de la eficiencia, es decir, el fin último de la acción humana, lo que termina sucediendo es que el *sujeto eficiente* deja de pensar y de evaluar los fines: otros son los que en realidad definen por él los fines de su acción. Un sujeto dotado de juicio crítico, de discernimiento y de autonomía de criterios es, por cierto, un sujeto pensante, lo que no significa que no pueda ser también un sujeto *eficiente*, un sujeto idóneo en el mundo de los negocios, aunque allí el pensamiento crítico y cuestionador no constituya, lamentablemente, un valor esencial. Ahora bien, la formación de sujetos competentes, útiles y eficientes en los que la educación del pensamiento crítico-moral no sea una prioridad excluyente, acarrea el peligro de formar sujetos competentes que terminarán siendo funcionales a cualquier sistema de valores o ideología, particularmente a las ideologías de libre mercado, basadas generalmente en el egoísmo y en la búsqueda individual del éxito económico, como hemos tenido ocasión de comprobar tantas veces en nuestra devastada América Latina. Si los responsables de la educación superior aceptan sin más que sean el mercado y la empresa quienes fijen en última instancia su razón de ser y su orientación, la universidad resigna entonces gran parte de su autonomía, de sus criterios académicos de discernimiento y de todos los valores asociados a la reflexión y a la especulación que parecen haber sido, desde su lejano origen en el siglo XIII, el sesgo distintivo de su propia identidad.

Es muy elocuente, en este sentido, que buena parte de los proponentes de la EBC sugiera la necesidad de redefinir los nuevos “retos y desafíos” que enfrenta la



educación superior
en dirección al mercado.

Aristimuño, por ejemplo, siguiendo a Zabalza (2002), sostiene que los principales retos de la universidad hoy son los siguientes: 1) adaptarse a las demandas del empleo; 2) situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio; 3) mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos; 4) incorporar las nuevas tecnologías, tanto en gestión como en docencia; 5) constituirse en motor del desarrollo local, tanto en lo cultural, como en lo social y económico; y 6) reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, los sistemas de acreditación compartidos (Aristimuño, 2008:2). Ahora bien, este modelo de universidad que se asimila notablemente a una Escuela de Negocios, ¿cómo podría aplicarse a una universidad que abrigue en su seno una Facultad de Historia, de Filosofía, de Literatura o de Artes? ¿Pueden -o deben- la música, las artes plásticas, la literatura, la historia y la filosofía adaptarse a las demandas del empleo, situándose en un contexto de gran competitividad y constituyéndose en el motor del desarrollo económico? Resulta difícil decirlo con sólo mirar la relación que las humanidades han guar-

dado con cada una de estas variables (empleo, competitividad y desarrollo) a lo largo de la historia. Pero a esta altura de nuestra historia no cabe duda que la postergación de las humanidades por su falta de "competitividad" y de capacidad para constituirse en motores del desarrollo económico ha sido una de las estrategias políticas más comunes de los experimentos neoliberales en nuestra América Latina.

Desde antaño se han diferenciado claramente tres tipos diferentes de racionalidad que parecen cubrir el espectro más

amplio del saber y del *obrar* humanos: una racionalidad predominantemente *técnico-productiva*, una racionalidad predominantemente *práctica o agible*, y una racionalidad predominantemente *teórica*. Excedería los objetivos del presente trabajo entrar a diferenciar cada una de estas racionalidades, pero es necesario explicar, con todo, por qué la EBC parece limitarse tan sólo a la primera.⁵ En el ámbito de la racionalidad *técnico-productiva* prima básicamente el criterio de la utilidad como baremo epistemológico que evalúa la bondad de un resultado en función de criterios cuantitativos que miden el *saber hacer algo*. Lo útil generalmente está asociado a evaluaciones del tipo costo-beneficio, donde es posible mensurar cursos alternativos de acción en función de su mayor o menor capacidad de alcanzar con éxito la meta o logro esperado. Es allí donde la EBC se hace fuerte ya que centra toda su atención precisamente en las habilidades, destrezas o capacidades que se requieren para *saber hacer algo*. La producción de ese "algo", es decir, la materialización del saber hacer en un *objeto*, en una *cosa* perteneciente al mundo real y fáctico (y no a las esferas de la especulación) es lo que en última instancia permite "medir" los resulta-

dos de ese *saber hacer*. La técnica es precisamente eso: un saber hacer eficazmente algo.

Ahora bien, existen al menos dos dimensiones más del saber y del obrar que no siguen la lógica de la racionalidad técnico-productiva. En el ámbito de la racionalidad *práctica* o *agible*, ámbito de todo saber vinculado a la acción humana, no siempre es posible aplicar el baremo de la utilidad y la medición. Hay realidades esencialmente vinculadas a la acción humana que son en sí mismas *incomensurables*. ¿Cómo podría medirse la eficacia o la utilidad de un valor moral en relación a otro? ¿Cómo podría establecerse la mayor o menor *competencia* de un artista para producir un objeto bello? Podrá argumentarse que en el fondo la EBC se centra en el desarrollo de las capacidades, habilidades, destrezas y actitudes, y que el resultado en algunos casos podrá no ser fácilmente evaluable por conmensuración, pero que en todo caso lo que se pretende es el desarrollo mismo de la destreza o competencia. A modo de ejemplo, no podríamos juzgar como más competente una obra de arte en relación a otra, pero sí podríamos evaluar que un artista sea más competente que otro por el hecho de que emplee mejor las *técnicas* de su arte u oficio. Vale. Pero la pregunta a responder aquí es otra: ¿acaso el arte no va más allá del manejo de la técnica? ¿Cuántos escultores, pintores, músicos o arquitectos manejan con precisión las técnicas de su oficio y sin embargo nunca logran dar el salto cualitativo que los erija en verdaderos *artistas*?

Podrá retrucarse que el argumento exige demasiado de la formación de un artista, y que en todo caso la universidad sólo puede preparar técnicamente el camino para que aflore en el técnico aquel talento natural que lo erija en un verdadero artista. Un conocido refrán español parece avalar dicha respuesta ("lo que natura no da, Salamanca no presta"). Sabido es también, por otra parte, que las facultades de Derecho forman hoy técnicos en leyes, y que al jurista, al buen juez o al eximio abogado lo hacen la práctica, la dedicación, el amor por la verdad y la justicia, la excelencia, la experiencia y la consagración con alma y vida a una profesión para la que la formación técnica de las escuelas de Derecho no parecen estar

preparadas. Sin embargo, la EBC debería responder con total honestidad esta pregunta: ¿qué tipo de profesional se siente más inclinada a capacitar? ¿Un técnico idóneo y competente en leyes, o un profesional comprometido con aquellos valores y fines últimos de la existencia humana? Y si respondiese esto último, ¿cómo asegura que un enfoque centrado en las capacidades técnicas no requiera de una seria especulación teórica para dilucidar aquellas cuestiones tan arduas en las que la respuesta técnica hace su entrada sólo cuando el desencanto de la razón es definitivo?

Por otra parte, en lo que hace a la racionalidad *teórica*, podemos identificar un ámbito del saber que tampoco parece seguir la lógica de la técnica. Si bien en las matemáticas, en la física y en la filosofía -tres disciplinas identificadas desde siempre como saberes teóricos por antonomasia- es posible definir competencias discursivas que hagan del egresado un profesional competente en la comunicación y en el desarrollo de estrategias lingüísticas que lo capaciten para insertarse eficazmente en la comunidad comunicativa de sus pares, es al mismo tiempo evidente que dichas estrategias y competencias comunicativas tienen como objeto la transmisión de un *contenido noético*, un conocimiento teórico-intelectual previamente adquirido. Lo curioso es que a la EBC, en general, parecería no preocuparle cuáles sean las competencias que se necesitan para enseñar un contenido teórico, o más precisamente para hacer un contenido teórico más fácil, claro y comprensible para el alumno. Existirán por supuesto excepciones a esta regla entre los defensores de la EBC, pero la tentación de caer en un enfoque meramente técnico-instrumental de la enseñanza superior parece difícil de resistir.

En definitiva, y con el fin de pronunciar un juicio ecuaníme, habría que decir que la EBC quizás ponga demasiado acento en la racionalidad técnico-productiva sin querer negar las dos restantes dimensiones del saber y del obrar que hacen al ser humano en su totalidad. Tal vez no persiga la finalidad de negar la importancia que la enseñanza y la transmisión de los contenidos sigue teniendo en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino

solamente resaltar la centralidad de las actitudes, las habilidades, destrezas y capacidades que deben acompañar forzosamente aquellos contenidos. Pero entonces sus proponentes deberán cuidarse de soslayar aquellas otras dimensiones, y sobre todo no abrigar la esperanza de que en el fondo todas las dimensiones del saber y del obrar humanos sean fácilmente reductibles a un enfoque *técnico*. En resumidas cuentas, la EBC debe evitar un tipo de formación técnica que pueda llevar a una experiencia similar a la de aquel físico co-inventor de la bomba atómica que, interrogado años más tarde sobre el juicio moral que tal invento merecía, se atrevió a decir, con maliciosa ingenuidad: "Yo sólo investigué y desarrollé el proceso de fisión nuclear del átomo de hidrógeno".

2. Una falacia habitual en el ataque a la enseñanza tradicional basada en contenidos

Las mayores dificultades que parece enfrentar la enseñanza tradicional basada en contenidos programáticos parecen ser éstas: cómo enseñar contenidos innovadores, cómo transmitir un *espíritu emprendedor*, cómo enseñar *teóricamente* la innovación y la creatividad que parecen constituir la esencia del cambio social por el que aguarda nuestra América Latina. Sucede que el *espíritu emprendedor* es algo que parece estar más bien asociado a una capacidad, a una habilidad o destreza -a una *competencia*, en definitiva- antes que a un contenido programático de carácter *cognitivo*. La educación formal parece no estar preparada para este desafío, porque como dice el profesor Carlos Fernando Flores Labra, de la Universidad Católica de Santiago de Chile, "uno va a la universidad y aprende algunas disciplinas técnicas de negocios e ingeniería, pero no aprende el *espíritu emprendedor*" (Flores Labra, 1994:2).

Sin embargo, a pesar de la dificultad inherente al abordaje teórico del *espíritu emprendedor*, sigue siendo indispensable, aun en un tópico como éste, la focalización de la enseñanza en contenidos *cognitivos* básicos. Dicha focalización no supone negar sino, al contrario, afirmar la necesidad de fomentar en el alumno las habilidades, las

destrezas y las capacidades complementarias tendientes a la efectiva *encarnación* de dichos contenidos en su modo habitual de comportamiento. Pero para el logro de este último resultado no es necesario reelaborar los contenidos de los planes de estudio tradicionales en función de nuevas unidades didácticas definidas por *competencias*, gastando así un recurso tan escaso como es el tiempo y las energías intelectuales (a veces también escasas) de nuestros docentes. En efecto, el propio Flores Labra reconoce que "la esencia del espíritu emprendedor es ser un *innovador cultural* que se hace cargo del mundo humano, que dentro de ese mundo histórico devela y supera anomalías y cambia la forma de vida de la gente a través de productos en el mercado" (Flores Labra, 1994:3).

En esta definición se pone de manifiesto la ineludible inserción del emprendedor en la trama histórica y cultural de un mundo en la que su espíritu sagaz detecta *anomalías*, es decir, problemas para los que no hay una solución a mano y de las que el *emprendedor* decide hacerse cargo. Ahora bien, ¿cómo podrá hacerse cargo de un mundo humano e histórico quien no lo conoce plenamente? ¿Cómo podrá, siquiera, comprender cuáles son las verdaderas anomalías o problemas a resolver quien carece en absoluto de la sensibilidad necesaria para diferenciar, en ese mundo, el *ruido* de la armonía? Detectar qué está haciendo ruido en un mundo requiere previamente haber comprendido y haber "sentido" qué es la *armonía*. Si la armonía es básicamente el *orden* reinante en la naturaleza y en la cultura, y el orden es el lugar que ocupa cada cosa en el mundo en vistas de un *fin* propio y específico, en definitiva se requiere una *comprensión* profunda de los *finés* que le dan auténtico sentido a la acción humana, a la naturaleza y a la cultura para poder detectar aquello que contraría dichos fines, para poder detectar las anomalías que perturban el orden establecido.

La educación superior debería franquear el ingreso del alumno a ese universo de valores, de fines y de convicciones morales en cuya morada sólo las anomalías pueden sentirse y comprenderse como tal *ruido*. Pero incluso si llegásemos a creer, contra la opinión dominante de quienes se han especializado en el abordaje teórico

del *espíritu emprendedor*, que el verdadero innovador detecta las anomalías por inspiración súbita de un genio singular o por azar, por pura suerte, así y todo el genio y la suerte exigirían también desarrollarse y sostenerse a largo plazo sobre esa base intelectual que sólo la universidad puede dar. Ésa es precisamente una de las conclusiones de un lúcido documento elaborado por los científicos e investigadores que integran el Consejo Superior del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT), en octubre de 2005:

A nuestro juicio, la innovación es una actitud *cultural* que se sustenta en el *conocimiento* del mundo que provee la ciencia, y que posibilita por un lado, generar, y por otro, sacarle partido a las *herramientas conceptuales* y tecnológicas de las que disponemos, identificar problemas, encontrar las soluciones apropiadas y tener la capacidad de transferir estas soluciones a otros contextos y/o a otros problemas. Es decir, podemos crear o modificar distintas soluciones a fin de ponerlas en circulación, pero ellas *se sustentan en un saber que ha llegado a su fase creativa* como resultado del *aprendizaje acumulado* y de la *maduración alcanzada por ese saber*" (FONDECYT, 2005:4)

Es innegable que la misión de la educación superior es dotar al futuro emprendedor de ese *saber acumulado* durante décadas y siglos en torno al hombre, a la naturaleza, a la historia y a la cultura. Sólo una vez que el egresado se encuentre en posesión de ese saber, mediante una posesión íntima y profunda que no resulte un mero decorado o adorno circunstancial (para lo cual se exige que el propio docente se encuentre él mismo en posesión íntima de ese saber y sea capaz de transmitirlo), sólo entonces el mundo de los negocios (la *sociedad civil* basada en el *sistema de las necesidades*, al decir de Hegel⁶) podrá actuar en su espíritu como estímulo de una imaginación creadora. Sólo de un saber *maduro* pueden brotar innovaciones que tengan sentido auténtico y razón de ser en un mundo y para una humanidad cuyo sentido o razón de ser el innovador conoce profundamente.



Quizás la errónea comprensión de lo que constituye la genuina tarea intelectual de un docente universitario haya sido uno de los factores que más ha contribuido a su descrédito y a la veleidad de querer cambiar el enfoque pedagógico para poner el acento en las actitudes antes que en los contenidos. En efecto, la mayoría de los proponentes de la EBC en su crítica a la enseñanza tradicional basada en contenidos cognitivos suele echar mano de un viejo truco dialéctico conocido entre los autores de habla inglesa como *the straw man fallacy* [falacia del espantapájaros u hombre de paja⁷]. El truco consiste en aprovecharse de una idea instalada en el imaginario colectivo para crear una especie de falsa imagen de la teoría que se intenta refutar. La ventaja de tal falacia es que

nadie puede identificar exactamente quién es el autor o el responsable de la teoría desacreditada, porque en el fondo dicha teoría no existe. La falsa imagen creada no es más que la distorsión, la exageración, la caricatura o simplemente la exacerbación de ciertos aspectos que la gente común odia o rechaza y cuya refutación llevaría, cuando menos, a colocarse en contra del sentido común, o a tener que sostener posiciones “políticamente incorrectas” (y ésa sea, quizás, la principal ventaja del sofisma). En definitiva, como sostienen Johnson y Blair (2006:93), la falacia reside en tergiversar la posición del oponente, atribuirle un punto de vista artificioso e inverosímil que se pueda rebatir fácilmente, y luego proceder a argumentar en contra de esta posición construida *ad-hoc* como si fuese realmente el punto de vista del oponente.

En nuestro caso concreto el espantapájaros utilizado por algunos de los más conspicuos defensores de la EBC no es más que una especie de racionalismo ilustrado, hipertrofiado, que habría sido favorecido durante siglos por la orientación enciclopedista de nuestra educación superior. En el imaginario colectivo de los estudiantes –y de los propios docentes universitarios– es común detectar un rechazo visceral hacia un tipo humano asociado al saber *teórico*, dotado de un importante caudal de conocimientos pero en el fondo “bueno para nada”, incapaz de manejarse en ese mundo salvaje y absolutamente pragmático que existe fuera de la Academia, y para el que la vida académica no parece preparar en absoluto a sus egresados. La deforme caricatura del profesor universitario visto como una especie de “ratón de biblioteca”, habitando entre libros cubiertos de telarañas en una burbuja del saber extraña al *sistema de las necesidades* y al mundo de las imágenes y de la exaltación de los sentidos en el que los jóvenes han nacido y crecido, termina siendo un símbolo mucho más vital y potente que cualquier discurso que se pueda elaborar en defensa del saber teórico. En tanto imagen deforme y deformante, ella se encuentra fuertemente instalada en el imaginario colectivo de la comunidad académica y constituye el mejor aliado de los proponentes de la EBC. Una imagen como ésa termina por descorazonar a cualquiera que

oiga hablar de poner mayor énfasis en los contenidos *cognitivos* de la educación superior.

El ejemplo más elocuente y radical de esta estrategia discursiva podemos encontrarlo en el laureado economista y jurista norteamericano Richard Allen Posner, co-fundador y líder intelectual del *Law and Economics*, un movimiento conocido como “Análisis Económico del Derecho” en los países de habla hispana. En diversos pasajes de un estudio crítico de la obra de este influyente pensador he mostrado su posicionamiento en pro de una enseñanza superior basada en una racionalidad *técnico-instrumental* que debería orientarse a las *competencias profesionales* que requiere el mercado e impartirse, específicamente, en las Facultades de Derecho (Martínez Cinca, 2010:241 *et passim*; Posner, 1999:424-432).

El *formalismo jurídico*, una tendencia inveterada de la tradición académica anglosajona a centrar la enseñanza del Derecho en los conceptos y en las categorías jurídicas que el futuro abogado o juez deberá manejar en su vida profesional, ha recibido de parte de Richard Posner uno de los más feroces ataques que jamás se le hayan dirigido. El estereotipo o espantapájaros creado artificiosamente por Posner en torno a la figura de cualquier profesor tradicional de Harvard (universidad de la que Posner egresó con medalla de oro) proyecta su fantasmagórico espectro sobre la sociedad civil y es identificada por esa sociedad –en realidad, por la sociedad cuyo inconsciente colectivo Richard Posner cree interpretar de manera fidedigna– como ejemplo de lo inservible que un “académico moralista” puede llegar a ser para dicha sociedad:

“una sociedad de mojígatos, al estilo de la sociedad implícitamente proyectada por los académicos moralistas, no sólo sería aburrida: carecería de elasticidad, adaptabilidad e innovación” (Posner, 1998:1682).

Siguiendo la estrategia propia del sofisma antes dicho, Posner no encuentra dificultades en ridiculizar ese estereotipo de “académico moralista” en la confianza de que cualquiera puede compartir su desprecio hacia ese tipo de docente y hacia el tipo de educación teórica que él encarna:

“Confieso una antipatía visceral (sin duda recíproca) hacia el moralismo académico. Gran parte de él me resulta remilgado, hermético, censor, ingenuo, mojigato, autocomplaciente, demasiado a la izquierda o demasiado a la Derecha, y más bien insípido a pesar de su frecuente extremismo político” (Posner, 1998:1640).

En un pasaje que bien podría haber sido escrito por el mismo Marx –con quien comparte su menosprecio por la *teoría* en favor de la *praxis*– Posner coloca la figura del *emprendedor moral* como la auténtica causa determinante de los cambios operados en la moralidad común de la gente:

“Podría preguntarse, ya que el moralismo académico es inefectivo para cambiar la conducta de la gente, de dónde resulta el cambio moral [en una sociedad]. Mi respuesta enfatiza el rol no sólo de las condiciones materiales, sino también de los *emprendedores morales*, y muestra por qué el profesor universitario moderno no está bien posicionado para desempeñar el rol del *emprendedor moral*” (Posner, 1998:1642).

¿Qué es, entonces, y qué hace exactamente un *emprendedor moral*? El *emprendedor moral*, en opinión de Posner, es aquel innovador que procura ensanchar las fronteras del altruismo, como “en el caso de Jesucristo o Jeremías Bentham”, o de estrecharlas, como “en el caso de Hitler” (Posner, 1998:1667)⁸. Tal alteración de los patrones corrientes de la moralidad no la lleva a cabo a través de *argumentos* morales (lo que supone un conocimiento teórico-especulativo ante todo), sino más bien apelando “al egoísmo de cada uno de nosotros mediante motivaciones emocionales que sobrepasan nuestra capacidad de cálculo racional” y que movilizan sentimientos inarticulables de unidad o separación respecto de la gente que está llamada a integrar o a no formar parte de la comunidad que el *emprendedor moral* procura fundar. El *emprendedor moral* es un transgresor e innovador que “nos enseña a quién odiar y a quién amar”, pero sus técnicas maestras de persuasión *irracional* no están al alcance ni a disposición de los académicos moralistas (Posner, 1998:1667).

Resulta llamativa, por cierto, la defensa de la irracionalidad imperante en el nuevo modelo de *emprendedor*

trazado por este influyente economista. Ronald Dworkin ha sugerido que la posición de Posner constituye un auténtico flirteo *posmodernista* que busca prestar sus servicios a un movimiento *populista* y *antiteórico* que estaría cobrando cada vez más fuerza en la vida intelectual de Norteamérica (Dworkin, 1998:1718-1719). Teniendo en cuenta la autoridad intelectual de quien lo escribe, esta sugerencia constituye una importante contribución que bien podría ayudarnos a contextualizar el nuevo enfoque pedagógico en una perspectiva histórica y cultural de mayor amplitud que facilite su mejor comprensión. Pero esta tarea excede los objetivos y los límites del presente trabajo. Al mismo tiempo, la tarea de refutar los ataques de Posner al academicismo tradicional y formalista es innecesaria e imposible. Imposible porque, repito, el espantapájaros creado por el sofisma no existe. Es imposible asociar al “académico moralista” que Posner ataca con algún modelo pedagógico defendido por algún académico o intelectual que se precie de tal. La sola identificación del enfoque rival como *formalismo* o enseñanza *tradicional*, sin mayores precisiones, revela la simplicidad del sofisma y al mismo tiempo la imposibilidad de su refutación. Pero también resulta innecesaria porque la propuesta misma de Posner desemboca, al fin, en un callejón sin salida que ilustra, más que cualquier refutación, las contradicciones internas de una educación que renuncia a *pensar*. En efecto, Posner remata su propuesta en un *Manifiesto Pragmatista* (Posner, 1999:454) que no representa un programa de contenidos sustanciales claros y precisos para una nueva educación y para un nuevo Derecho, sino que aspira a la mera deconstrucción del *formalismo* y del *moralismo académico* que le serviría de sustento. Su *Manifiesto*, como él reconoce de manera expresa, es sólo una invitación a introducir en la educación superior la sospecha, la duda, el escepticismo y el desencanto de base que late en su espíritu transgresor.

Sin embargo un pragmatista podría preguntarse para qué *sirve* todo este decir nada, este quejarse, este machacar en la duda, este montón de aguafiestas [...] No he introducido propuestas drásticas de mejora. Aunque puedo imaginar cambios radicales en el sistema

jurídico que llenarían las instituciones jurídicas de un mayor respeto por la metodología científica (//), no estoy seguro de su justificación, dadas las funciones sociales *competentes* que el Derecho sirve. ¿Habré terminado, por consiguiente, en un punto muerto, violando el dicho de Voltaire (mejorando a Sócrates) de ser moderado en todo, incluso en la moderación? (Posner, 1999:460-461).

Las funciones sociales competentes a las que el Derecho sirve, según el mismo Posner, son la seguridad jurídica, la conservación del orden y del *statu quo*. Afirmar la necesidad de un giro en la educación superior desde la *teoría* a la *praxis* lleva a la contradicción flagrante de tener que violentar las competencias sociales que el Derecho está llamado a cumplir. He allí el punto muerto al que conduce la inversión de la relación tradicional subordinante entre *teoría* y *praxis*. Los proponentes de la EBC deberían explicar cómo asumir algunas de las contradicciones que laten en la forzada inversión entre el pensar y la acción.

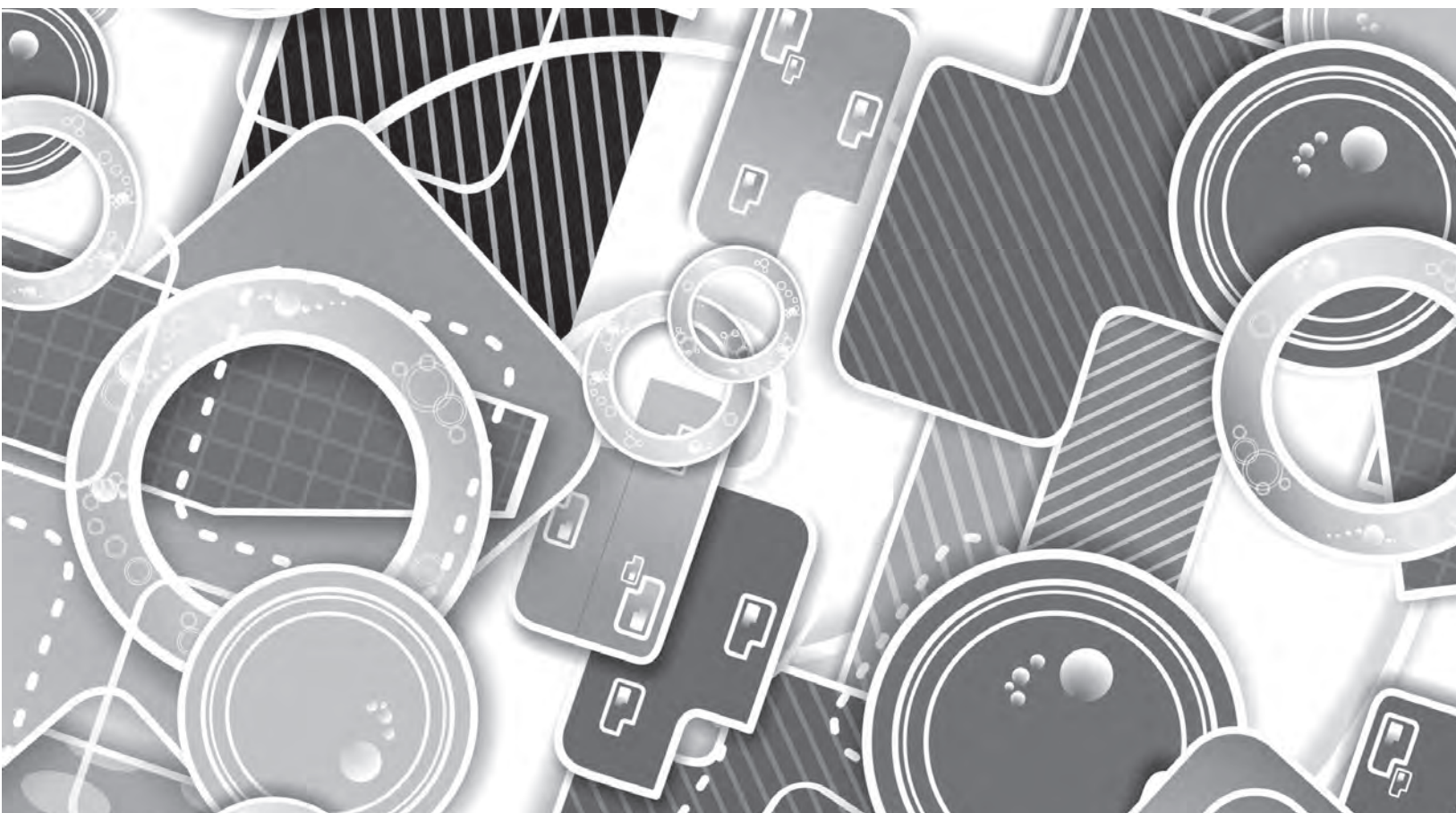
Posner no es, por cierto, el único ni el más autorizado exponente del nuevo enfoque pedagógico. Existen propuestas menos radicales que las suyas que no pretenden desvirtuar en modo alguno la misión tradicional de la

educación superior de infundir en el graduado ese saber universal que, una vez maduro y afianzado, le permitirá llegar a la fase creativa del genuino emprendedor. De su pragmatismo exacerbado no podría extraerse la conclusión de que toda EBC represente una liquidación del saber especulativo en la educación superior. Pero su propuesta constituye una severa advertencia de las contradicciones que los restantes proponentes de la EBC deberán evitar.

3. Las virtudes morales y el espíritu emprendedor

En este tercer paso de mi argumentación mostraré rápidamente que la tradición clásica que ha inspirado buena parte de la educación superior durante siglos no debe verse como una obliteración de las dimensiones afectivas, actitudinales y operativas del alumno. Antes bien, la adecuada comprensión del concepto aristotélico de *virtud* moral constituye una salvaguarda contra el racionalismo deformante y deformado que se suele atribuir a la enseñanza tradicional.

Como afirma correctamente Patricia Debeljuh (2005:169), Aristóteles sostenía que sería inútil conocer lo



que está bien y *no saber cómo* conseguirlo. Para ello desarrolló toda una filosofía *práctica* centrada en el concepto de *virtud* moral y una política cuyo principal cometido era educar a los jóvenes en la práctica de las virtudes. Según la célebre definición del filósofo griego, la virtud moral es un “hábito operativo que consiste en un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón, y por aquella por la cual decidiría el hombre prudente” (Aristóteles, 2002: II, 6 1107^a 1-2). Debemos admitir que el término virtud es hoy un término gastado por el uso y por la misma tradición (Maqueiavelo lo redefinió en una dirección completamente distinta a la clásica), con pocas posibilidades de entusiasmar a pedagogos ávidos de novedades y de giros lingüísticos que mantengan abiertas las discusiones por el genuino sentido de términos problemáticos, como ‘competencias’.

Sin embargo, si

hacemos el esfuerzo de recuperar el genuino concepto de virtud, tal como fue definido, sistematizado y empleado por Aristóteles, advertimos que el *hábito operativo* es una disposición a la perfección, una cualidad estable de las potencias del hombre que lo disponen e inclinan a obrar siempre, o casi siempre, en un sentido elegido de antemano y libremente en vistas a un fin. En cuanto tal, supone hábitos intelectuales que le indiquen con claridad el camino a seguir y sobre todas las cosas las *razones* de seguir tal o cual camino. La virtud supone un aspecto de-

liberativo en el ser humano que constituye la salvaguarda más importante del libre albedrío. Pero al mismo tiempo, en tanto cualidad estable que modela la *afectividad* del hombre y lo inclina a obrar siempre, o casi siempre, en un determinado sentido (*elegido libremente* por él), constituye una capacidad, una destreza, o simplemente una habilidad práctica del obrar humano. Si prestamos especial

atención a la *prudencia*, principal virtud rectora del obrar moral identificada por Aristóteles, es posible encontrar al menos cinco hábitos operativos, capacidades o competencias –como quiera llamarlas– estrechamente vinculadas a ella que constituyen el *suelo vital* del auténtico espíritu emprendedor.

1) *Capacidad de formular analogías*. La analogía es el parecido o semejanza *parcial* que un caso, situación o problema guarda con otro. El parecido o semejanza se da junto a la desemejanza o diferencia, y prudente es

aquel que puede reconocer en qué aspecto un problema guarda un cierto parecido con otro (generalmente un problema o caso del pasado) pero también, y fundamentalmente, en qué aspecto se diferencia. La destreza o habilidad consiste en hallar una solución al problema o anomalía detectada en el presente sobre la base de la solución dada en el pasado a un problema similar, sin reiterar la solución anterior. Esta destreza va unida generalmente a la *experiencia* y a la *memoria relacional*, porque cuanto más ha vivido un hombre, más situaciones dilemáticas ha



enfrentado y en consecuencia posee un acervo mayor de situaciones o problemas a los cuales recurrir en busca de soluciones. Esta capacidad o hábito operativo de hallar soluciones parcialmente nuevas requiere cierta dosis de imaginación. La imaginación no se enseña, pero se estimula sobre la base de un programa serio de conocimientos teóricos capaces de despertar en el alumno el entusiasmo por la resolución de aquellos problemas para los cuales la tradición científica configuró dichos conocimientos. En última instancia requiere, también, que el propio docente se entusiasme por dichos problemas y sea capaz de mantener intacta aquella pasión que lo llevó algún día a comprometer su existencia en la educación.

II) *Intuición de los principios generales*. El principio de resolución a un problema nuevo generalmente va unido a la destreza o capacidad de poder trascender la *particularidad* del caso y remontarse a una *universalidad* conceptual que permita abordar el problema desde una perspectiva holística e integral. Suele darse una dificultad en cualquier ámbito de la vida que consiste en *no saber* o no darse cuenta *cuáles son los principios en juego* en un determinado problema o situación dilemática. Es allí donde interviene esa capacidad de diferenciar el ruido y reconocer la armonía de fondo a la que antes hice alusión. La armonía está dada por los principios generales que gobiernan una determinada materia. El ruido crece en intensidad a medida que los casos particulares se alejan de aquellos principios, pierden generalidad, y se cargan de una infinidad de detalles que oscurecen el verdadero fondo del problema. La destreza que se requiere aquí es esa capacidad de subsumir el caso en algún principio general que lo ilumine, pero no en cualquiera, sino en aquel principio que corresponda mejor a la naturaleza del caso. Para ello se requiere un gran dominio de los principios universales o generales reinantes en la disciplina científica en juego, lo que supone necesariamente su rigurosa enseñanza teórica y su adecuada aplicación práctica.

III) *Circunspección*. Es la destreza, capacidad o habilidad de "mirar alrededor", de "mirar en torno", que le permitirá al futuro emprendedor asegurarse que ha considerado todas aquellas circunstancias que afectan al caso

o problema y que lo dotan de una singularidad propia y específica. Gran parte de las soluciones equivocadas proceden de no haber considerado todas las circunstancias en juego o de haber menospreciado algunas de ellas que a la postre han sido determinantes. Un equívoco frecuente y vulgar en el empleo del término es la creencia de que el circunspecto es un "hombre serio". Poco tiene que ver este uso con el genuino sentido de la circunspección, a menos que se acepte que para poder visualizar, comprender y ponderar las circunstancias determinantes que hacen al caso no hay que "tomarse las cosas a la ligera" y en cambio hay que ser "serios", pero ésta es en todo caso la actitud que debería gobernar todas las destrezas o habilidades del emprendedor, y no sólo la circunspección. En tanto destreza o virtud moral-intelectual, la circunspección se identifica fácilmente con el "ojo clínico" que los docentes de Medicina procuran adiestrar en sus alumnos y futuros médicos. Requiere, en cualquier caso, de mucha práctica y de evaluaciones teóricas *ex-post* para visualizar cómo la obliteración de una circunstancia en apariencia "menor" ha sido determinante en la evolución del problema y de la solución fallida (en el caso de los médicos, cómo un error de diagnóstico ha sido determinante en el posterior tratamiento y evolución de la enfermedad).

IV) *Sagacidad*. Es la habilidad o destreza generalmente asociada a la audacia, y quizás la virtud más estrechamente relacionada con el verdadero espíritu emprendedor. Sagaz es el que resuelve por sí mismo, con prontitud y diligencia, una anomalía o problema⁹. La sana audacia supone un *equilibrio afectivo* capaz de manejarse entre el temor y la temeridad como entre Escila y Caribdis, aunque se halle connaturalmente más cerca de la temeridad que del temor. De todas las capacidades y destrezas que la enseñanza tradicional de las virtudes ha manejado por siglos es la sagacidad la menos comprendida y estudiada. Ello se advierte en la notable desproporción de páginas que libros y autores clásicos le han dedicado. La razón estriba, probablemente, en que la sagacidad o audacia puede resultar el peor enemigo del "orden establecido", aunque bien llevada y orientada al fin propio y específico de la naturaleza humana, es el motor de los cambios y la

garantía de un orden dinámico, no estático. Un alumno sagaz, audaz e intrépido es a veces difícil de manejar por su continua tendencia a conducirse cerca de los límites, pero el potencial que encierra en su alma es como un diamante en bruto que el docente debe tallar. Como antes dije las innovaciones sustentables a largo plazo requieren de un saber maduro que les sirva de fundamento para su permanencia en el tiempo y su inserción en la cultura. El sagaz puede “olfatear” dónde hallar una solución a un problema nuevo, pero si su intelecto no está dotado de los conocimientos alcanzados en un determinado campo hasta el presente difícilmente pueda ir más allá del “estado del arte” y estará condenado a ser un eterno improvisado.

V) *Previsión*. Es la capacidad de anticiparse al futuro y de representarse las consecuencias prácticas, y sobre todo las consecuencias *morales* de una determinada solución. En una de las obras más duras que jamás se hayan escrito sobre la estulticia humana derivada de la falta de previsión y su relación con la banalidad del mal en nuestras sociedades gobernada por el éxito en las empresas, Hannah Arendt ha descrito la forma implacable en que Adolf Eichmann fue capaz de instrumentar la llamada “Solución Final” (el genocidio del pueblo judío en las cámaras de gas). En el juicio que lo condenó a muerte, Eichmann demostró que era un individuo medio, carente de toda capacidad de *previsión* o anticipación por las consecuencias morales de sus decisiones o de las decisiones tomadas por otros y de las que él debía hacerse cargo, un individuo incapaz de subsumir el caso particular en los principios generales de la moral y del Derecho (incapaz de intuir los principios), pero ciertamente un individuo dotado de un espíritu *audaz* que le permitió escalar posiciones en el Tercer Reich. En uno de los testimonios rendidos en aquel juicio,

Eichmann dijo que Hitler «quizás estuviera totalmente equivocado, pero una cosa hay que no se le puede negar: fue un hombre capaz de elevarse desde cabo del ejército alemán a Führer de un pueblo de ochenta millones de individuos [...] Para mí el éxito alcanzado

por Hitler era razón suficiente para obedecerle (Arendt, 1999:192)

Es evidente que una solución novedosa a un problema nuevo no puede hallarse al margen de las consecuencias morales de la acción humana y por el solo afán de éxito. Es evidente también que la previsión por las consecuencias de nuestras acciones requiere tomar distancia crítica del sentido común y ser capaz de pensar por uno mismo, aun cuando eso suponga ir en contra de lo que habitualmente se piensa, de manera bastante impersonal, en las organizaciones en que nos movemos, y aun cuando eso también suponga silenciar los aplausos y la aprobación de los que nos rodean.

La conciencia de Eichmann quedó tranquilizada cuando vio el celo y el entusiasmo que la «buena sociedad» ponía en reaccionar tal como él reaccionaba. No tuvo Eichmann ninguna necesidad de ‘cerrar sus oídos a la voz de la conciencia’ tal como se dijo en el juicio, no, no tuvo tal necesidad debido no a que no tuviera conciencia, sino a que la conciencia hablaba con voz respetable, con la voz de la respetable sociedad que le rodeaba (Arendt, 1999:192)

El patético ejemplo de Eichmann y el horror mismo de Auschwitz que la eficiencia de la técnica hizo posible, ponen al descubierto la imperiosa necesidad de orientar las destrezas y habilidades de los espíritus audaces e innovadores hacia el pensamiento teórico y crítico formado en ese universo de valores y de convicciones morales que la tradición del pensamiento clásico pudo mantener como columna vertebral de la enseñanza superior durante siglos. No basta con enseñar *cómo hacer algo*: es indispensable enseñar, previamente, *qué se debe hacer*, *qué es digno de saber* y *qué es valioso hacer*, porque de lo contrario se corre el riesgo de formar sujetos competentes y capaces de instrumentar cualquier solución eficiente, que aunque no sea la “solución final” de Eichmann, con todo esté condenando al hombre a tiranías más sutiles y sofisticadas, como la tiranía del mercado.

4. A modo de conclusión

La EBC es pasible de algunas importantes objeciones que probablemente estén, en este trabajo, puestas como en excesivo relieve. Sin embargo, en ningún caso se ha desvirtuado ni sacado de contexto el sentido de las afirmaciones vertidas por sus proponentes. Como he puesto de manifiesto con abundantes citas en la primera sección del trabajo, hay en el enfoque una clara orientación hacia la racionalidad técnico-instrumental y una cierta aversión hacia el pensamiento teórico-especulativo. Como también puse de manifiesto en esa misma sección, la consecuencia más objetable de esa orientación es dejar sin armas al futuro graduado para gobernar y ser dueño de sus decisiones y acciones; las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo *comportamientos y capacidades* para actuar *definidas por otros* y no por la propia persona. El peligro más grande que existe en ello es terminar haciendo del individuo *eficiente* un sujeto útil a cualquier ideología. En la segunda sección he mostrado cómo en un tema específico en que la enseñanza tradicional basada en contenidos teóricos podría mostrarse como insuficiente para el logro de sus cometidos (la enseñanza del *espíritu emprendedor*) se pone nuevamente en evidencia la imperiosa necesidad de transmitir un saber hecho de contenidos y de valores que sólo cuando alcanza la madurez definitiva del *saber hecho vida* puede entonces ingresar en la fase creativa del genuino innovador. La educación superior está llamada a transmitir ese saber. Finalmente, en la tercera y última sección he mostrado cómo se puede educar la afectividad del estudiante enseñando *virtudes*, es decir, hábitos intelectuales y morales, operativos y prácticos, que no

tienen nada que ver con ese fantasmagórico espectro racionalista y deformado que algunos enemigos de la enseñanza tradicional le atribuyen de manera falaz y maliciosa (Posner, por sobre todos).

Resta una última consideración. Alguien podrá preguntarse, volviendo a uno de los problemas que la EBC no logra resolver, cómo se enseñan las virtudes prácticas, cómo se enseña la sagacidad, la previsión, la intuición de los principios universales, la capacidad de formular analogías y la circunspección. Sólo puedo decir que nadie da de lo que no tiene. En principio se exige que el propio docente refleje esas virtudes en su vida para que su enseñanza no termine siendo una retórica vacía y “aprendida de los manuales”. Nuestros jóvenes, que como antes dije son hijos de una cultura de la imagen y del conocimiento por los sentidos, suelen ser bastante perceptivos y distinguen claramente entre los “docentes de alma” y los docentes *pour la galerie*. Estos últimos suelen ser aquellos docentes que los alumnos nunca encuentran en sus oficinas para atender horarios de consulta, porque sus intereses profesionales parecen estar siempre reñidos con la dedicación a la docencia. ¿Cómo podrá ese docente contagiarle las virtudes que debe poseer si ni siquiera favorece ese encuentro personal, cercano y profundamente educador en el que el alumno abandona la masificación de las aulas (una realidad dolorosa de nuestra universidad pública) y se atreve a manifestar sus dudas, sus temores, sus angustias y expectativas en el encuentro “cara a cara” con el maestro?



El Dr. Antonio Embid Irujo, Profesor de Derecho Administrativo en la Universidad de Zaragoza, académico de gran trayectoria y experiencia en el proceso educativo iniciado en Bolonia, en unas Jornadas realizadas en la Universidad de Mendoza (Argentina) el 6 y el 7 de mayo de 2010 bajo el lema “Nuevas Tendencias en la Educación Universitaria: Estructura de Títulos e Innovación Docente”, destacó abiertamente y con gran sorpresa para los que estábamos allí presentes que en los 12 años transcurridos desde la implementación del *Proceso de Bolonia* no se ha logrado alterar, todavía, el *ranking* de las 10 mejores universidades del mundo, que siguen siendo las norteamericanas e inglesas (no adheridas al Proceso). No explicó cómo se definía ese *ranking*, de qué variables se componía, pero nadie en el auditorio dudó de su palabra, *maxime* cuando estaba allí disertando en defensa de la EBC. Con gran lucidez cerró su disertación señalando que el problema de las universidades europeas parece ser la continua “falta de maestros”. Quizás la solución pase, entonces, no por cambiar el enfoque de la educación (de los contenidos teóricos a las “competencias”), sino por lograr que la docencia universitaria responda a una auténtica vocación.

Notas

- 1 También puede accederse desde <http://www.bologna2009benelux.org>
- 2 La Declaración de la UNESCO menciona 22 veces el término ‘competencias’ con no menos ambigüedad o vaguedad que la posterior Declaración de Bolonia. De todas las posibles acepciones del término, sin duda la principal parece ser la del artículo 6, que determina la orientación de la educación superior fundada en la *pertinencia*: “El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las *competencias* y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad” (UNESCO, 1998: Art. 6, inc. A).
- 3 “Los filósofos no han hecho más que *interpretar* de diversos modos el mundo; pero de lo que se trata es de *transformarlo*” (Marx, 1957:714).
- 4 “El cuestionamiento a la tradición, esta vez no meramente implícito, sino directamente expresado en la proposición de Marx, yace en la predicción de que el mundo de los asuntos humanos comunes, en el cual nos orientamos nosotros mismos y pensamos en términos

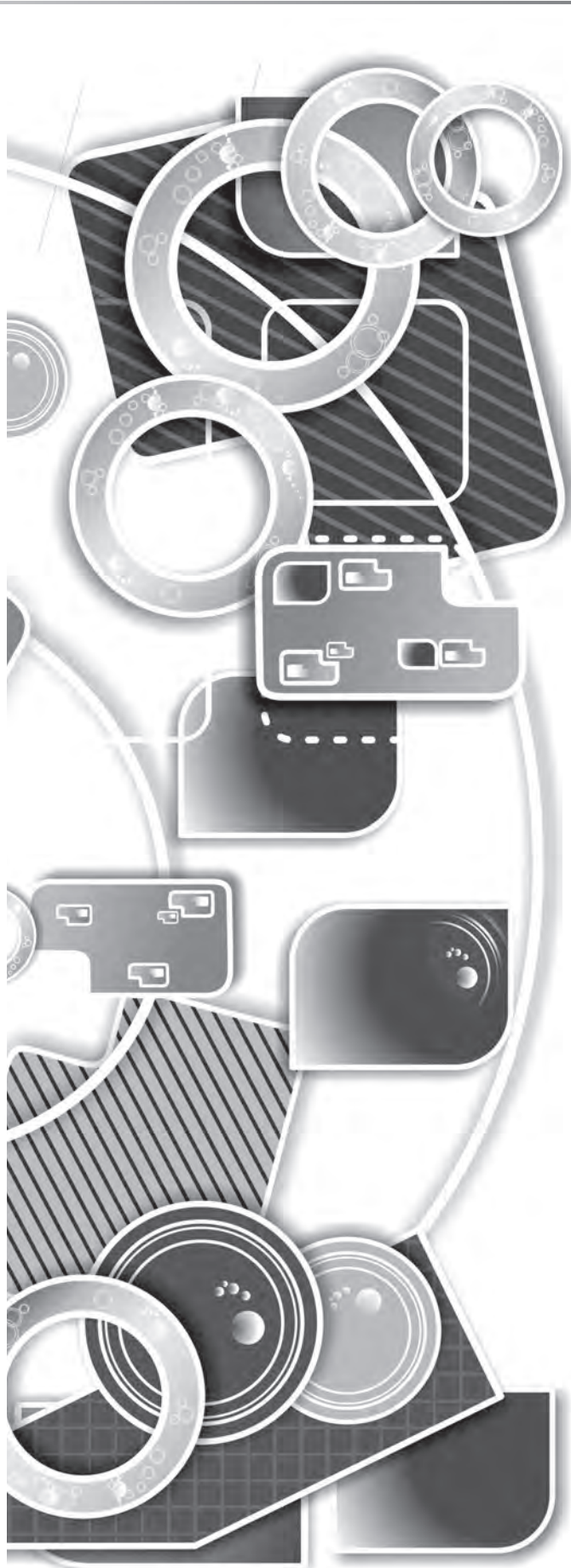
de sentido común, llegará a ser un día idéntico a aquel reino de las ideas donde se mueve el filósofo, o que la filosofía, que siempre ha sido ‘para los pocos’, algún día será la realidad del sentido común para todos” (Arendt, 1993:23).

- 5 Para una lúcida clarificación del problema del conocimiento y los distintos tipos de racionalidad imperantes en él, véase Massini Correas, 2008:4.
- 6 Para Hegel es imposible la constitución de un fin particular sin la mediación necesaria de la *universalidad*. La educación superior proporciona el conocimiento de la universalidad. Las necesidades y la experiencia de la propia contingencia iluminadas por la imaginación hacen surgir lo particular en cuanto tal (Hegel, 2004:183).
- 7 Para una visión histórico-analítica de esta falacia *informal*, generalmente olvidada en los libros tradicionales de lógica y de argumentación sofisticada, pero identificada ya por Aristóteles en los *Elencos Sofísticos* (174b 21) –aunque no con ese nombre– véase Walton, 1996:115-128.
- 8 Llamar a Hitler un “emprendedor moral” no es sino una muestra más de los desvaríos en los que puede incurrir la racionalidad instrumental que se pronuncia decididamente en contra de los valores morales cuyo conocimiento es, en última instancia, teórico-especulativo.
- 9 En un sentido similar define la sagacidad Debeljuh (2005:182).

Bibliografía

- Alles, Martha (2003). *Elija el mejor. Cómo entrevistar por competencias*. Buenos Aires, Granica.
- _____ (2006). *Dirección estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias*. Buenos Aires, Granica.
- _____ (2009). *Nuevo enfoque. Diccionario de competencias. La trilogía: las 60 competencias más utilizadas*. Buenos Aires, Granica.
- Arendt, Hannah (1974) *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid, Taurus.
- Arendt, Hannah (1993). *Between Past and Future*. New York, Penguin Books.
- Arendt, Hannah (1999). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona, Lumen.
- Aristimuño, Adriana (2008). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Osorno: CEDUS (Centro de Documentación Universitaria), en <http://www.cedus.cl/?q=node/1025> [17/06/2010].
- Aristóteles (2002). *Ética a Nicómaco* (Ed. bilingüe y trad. de María Araujo y Julián Marías). Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Barnett, Ronald (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- Barnett, Ronald (2003). *Beyond All Reason. Living with Ideology in the University*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Debeljuh, Patricia (2005). *El desafío de la ética*. Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- Dworkin, Ronald (1998). “Darwin’s New Bulldog” en *Harvard Law Review*, v. 111, n. 8, Harvard: H.U.P.

- EEES [Espacio Europeo para la Educación Superior] (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf [16/06/2010].
- Flores Labra, Carlos Fernando (1994). "El espíritu emprendedor", en http://www.bligoo.com/media/users/0/940/files/el_espiritu_emprendedor.pdf [23/06/2010].
- FONDECYT [Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile], (2005). *Ciencia y Desarrollo en Chile: Consideraciones para el Debate*, en <http://www.fondecyt.cl/DOCUMENTOS/ciencia-desarrollo.PDF> [25/06/2010]
- González y Ortiz, Francisco Xavier (2008). "Reseña sobre Barnett, Ronald. Los límites de la competencia" en *Investigación Bibliotecológica*, v. 22, n. 46, México, UNAM.
- Hegel, Georg W. (2004). *Principios de la Filosofía del Derecho*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Johnson, Ralph y Blair, Anthony (2006). *Logical Self-Defense*. New York, IDEBATE Press.
- Martínez Cinca, Carlos Diego (2010). *La justicia como recurso económico. Un análisis crítico del "Análisis Económico del Derecho"*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo).
- Marx, Carlos y Engels, Federico (1957). *Obras Escogidas*. Buenos Aires: Cartago.
- Massini Correas, Carlos Ignacio (2008). *Filosofía del Derecho*. Tomo III: El conocimiento y la interpretación jurídica. Buenos Aires, Abeledo-Perrot.
- Matilla, Mónica (2006). La educación basada en competencias (EBC) y los procesos cognitivos. Mendoza: UNCuyo, en <http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=2429> [21/06/2010]
- McClelland, David (1999). *Human Motivation*. Cambridge: Harvard University Press.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Dolmen.
- Posner, Richard Allen (1998). "The Problematics of Moral and Legal Theory" en *Harvard Law Review*, v. 111, n. 7, Harvard, H.U.P.
- Posner, Richard Allen (1999). *The Problems of Jurisprudence*. Cambridge: Harvard University Press.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [18/06/2010].
- Walton, Douglas (1996). "The straw man fallacy" en Van Bentham, Johan et al. [eds.] *Logic and Argumentation*. Amsterdam: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences.
- Zabalza, Miguel (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea. Ficha curricular del autor: Carlos Diego Martínez Cinca





Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO

*“Un espacio académico común, regional,
de cooperación científica, tecnológica,
educativa y cultural”*

Universidades de
Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay

<http://www.grupomontevideo.edu.uy/>

INVOLUCRAMIENTO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: ASIGNATURA PENDIENTE PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

CARMINA FLORES DOMÍNGUEZ

Doctora en Patología Celular. Es Coordinadora de Posgrado y Extensión de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Anáhuac México Norte.

Correo-e: carmina.flores@anahuac.mx

Resumen

La grandeza de la Universidad depende de sus profesores, son ellos quienes la definen, la componen, la mantienen viva y vigente; son la clave en el proceso educativo. El involucramiento del profesor puede definirse como su grado de compromiso y entusiasmo para llevar a cabo su labor docente y como miembro de la institución educativa en general; éste, va mucho más allá de promover las actividades del campus, debe creer en ellas y querer participar. Toda institución de educación superior (IES) debe buscar la manera para poder involucrar al profesor en la vida universitaria, y para asegurarse que permanezca involucrado: a que se sumerja, la sienta, la viva. Las IES deben contar con un cuerpo de profesores universitarios que estén involucrados. Un trabajo que parte de su involucramiento finalmente brindará satisfacción y de ésta nacerá la motivación.

Palabras clave

Involucramiento, profesor universitario, educación superior, desarrollo del profesorado, instituciones de educación superior.

Abstract

The greatness of the University depends of its faculty, they are who define it, who compose it, who keep it alive and up to date; they are the key to the educational process. Faculty engagement can be defined as their compromise and enthusiasm rate to carry on their teaching work and as members of an educational institutional in general; this engagement goes far beyond of promoting campus' activities, they must believe in them and to want to participate. Every Higher Education Institution (HEI) must seek the way to engage faculty on university's life, and to assure that they remain engaged: to be submerged and for them to live the College experience to the top, to be engaged. A work that parts from their engagement will finally bring satisfaction, and from this, the motivation will be born.

Key words

Engagement, University Faculty, Higher Education, Faculty development, Higher Education Institutions.

1. El profesor universitario

Un profesor se puede definir como un profesional en el área de la educación, cuya función es la de orientar el aprendizaje de sus alumnos (Valdés, Álamo, 2007). El profesor universitario funge como protagonista social, que interactúa con la comunidad profesoral, universitaria y la gestión institucional, es decir, es un actor en la formación profesional, ya que es el actor que desempeña el papel de guía del aprendizaje de sus estudiantes y en la gestión institucional, quien desarrolla y crea, así como administra los planes de estudio académicos (García Guadilla, 2002), lo que le confiere una identidad profesional. Es uno de los actores principales dentro de la dinámica universitaria, y es, además, quien la mantiene viva y vigente, y sin embargo, muchas veces el propio profesor no es consciente de su trascendencia o de la trascendencia de su papel en la vida de sus estudiantes.

La educación superior ha sido diseñada para poder formar futuros profesionistas, esto implica que dentro del claustro docente se busque incluir a líderes de opinión y expertos en diversas áreas que puedan aportar no solamente conocimientos básicos, sino conocimientos aplicados al mundo laboral. Esto hace que en la mayoría de las asignaturas que conforman un Plan de Estudios, más que expertos en docencia, se busquen a expertos en la materia, lo cual implica, que no siempre los profesores cuentan con las herramientas pedagógicas y experiencia docente necesarias para esta labor. Para González (2008), la mayoría de los profesores universitarios no se prepararon como docentes. El claustro de profesores está integrado por profesionales egresados de la propia institución u otra similar, por lo que se requiere que las instituciones de educación superior (IES) se encarguen de formarlos, siendo la capacitación, la prioridad para cualquier IES responsable. Los profesores por su parte, deben mantenerse en la búsqueda de conocimientos, virtudes y destrezas que fundamenten y den sentido a la búsqueda de la verdad y a su vocación para servir, interactuar y cooperar con sus colegas (Gorrochotegui, 2005).

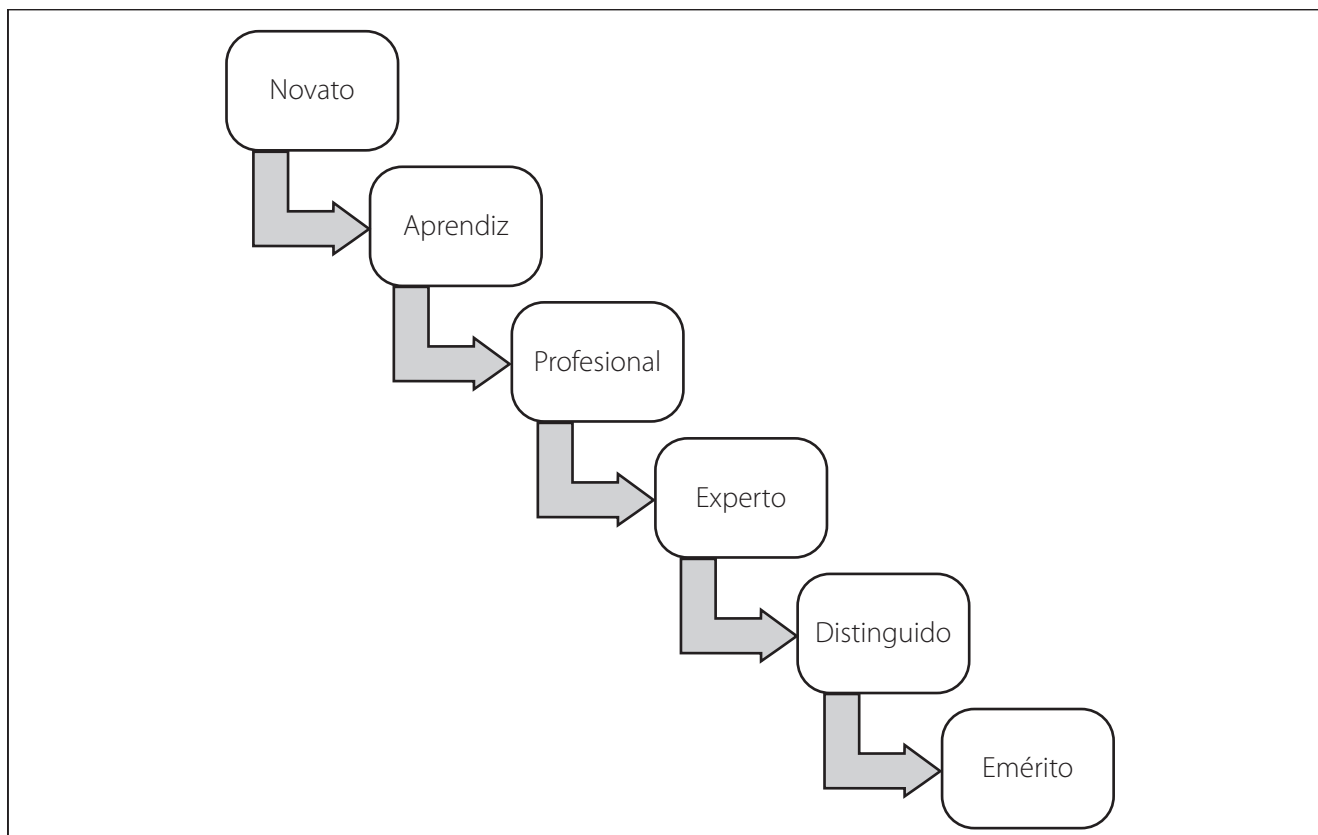
Con el fin de que el docente universitario pueda alcanzar un perfil deseado, es necesario invertir en su formación y entrenamiento (De Miguel, 2003), para poder transformar al profesor en un profesional y modificar la forma en la que enseña. Esto requiere de una vinculación entre aspectos académicos y condiciones de trabajo (González, 2008).

Un buen profesor universitario no sólo debe mantener vigente el contenido de la materia que imparte (Torres, Ruíz, Álvarez, 2007), sino también aplicar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, para dar respuesta a las múltiples circunstancias que se le presentan día a día, tal es el caso de despertar en el alumno el interés por aprender y enseñarles cómo aprender y mantener al día sus conocimientos. Asimismo, el profesor debe poseer autonomía, asumir responsabilidades en su papel como guía de la búsqueda del conocimiento, trabajar en equipo y también aprender a aprender (Galvis, 2007).

Actualmente, al profesor universitario se le exige que además de impartir sus clases, se involucre en procesos administrativos, de tutoría, investigación, etcétera; esto implica un mayor compromiso que se adquiere al ingresar a la vida docente universitaria que en años anteriores, situación que genera conflictos en el profesor novel para este tipo de procesos. La gran mayoría de ellos, al buscar adaptarse y asentarse en la Institución, buscan la manera de poder llevar a cabo todas estas labores que considera "complementarias" o "anexas", con la finalidad de poder continuar haciendo lo que le gusta, enseñar.

Existen numerosos estudios que hablan sobre el ciclo de desarrollo de la vida profesional del docente, (Figura 1), donde al pasar de los años no únicamente se van consolidando sus conocimientos y adquiriendo experiencia, sino que también son signo claro de la evolución de su desarrollo y propio crecimiento profesional (Steffy, Wolf, 2000).

Figura 1. Esquema del desarrollo profesional del profesor universitario, basada en Steffy y Wolfe (2000).



El desarrollo docente es un proceso acumulativo y progresa de lo simple a lo complejo, influido por el contexto (Feixas, 2002), a medida que el profesor adquiere mayor experiencia y consolida su modelo docente, va adquiriendo a la vez un mayor dominio de su materia y busca finalmente que los estudiantes busquen sus propias concepciones de la materia. Mientras más se siente parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, parte de un grupo colegiado de profesores pares y parte de una institución, más se esforzará por brindar lo mejor de sí para obtener los mejores resultados. De esto se deriva la importancia que posee el grado de involucramiento del profesor, pues mientras más identificado esté con la institución y con su Misión, con lo que representa, con lo que ofrece, más fácil será que su práctica docente acerque a los alumnos al objetivo formativo planteado.

1.1 Papel del profesor dentro de la universidad

La grandeza de la Universidad depende de sus profesores, son quienes la definen, y por tanto, su recurso más

importante (Morris, 2008). El profesor desempeña un papel irremplazable en la vida universitaria, los alumnos pasan, pero los profesores se quedan y para cumplir con los objetivos educativos trazados, es necesario contar con una buena planta docente que enfoque sus esfuerzos al cumplimiento de la Misión (Sánchez, 2009).

El docente es la clave del proceso educativo, a quien le corresponde crear el ambiente en el que se produce y consolida el aprendizaje formal, de esta manera, el profesor debe legitimar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Izarra, López, Prince, 2003).

La labor del docente se centra en formar y enseñar a sus alumnos. Es un trabajo compartido donde el profesor asume el papel de guía en la búsqueda del conocimiento. Una labor que demanda no sólo preparación profesional, sino un gran compromiso e involucramiento con el alumno y con la institución. Existen profesores que se muestran contentos, entusiastas y satisfechos con su labor (Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006), sin embargo, también se ha podido confirmar que profesores altamente capacitados, exitosos y comprometidos con su labor docente,

abandonan la profesión, o en el mejor de los casos, permanecen en ella pero sin ilusión y desconectados de su propio trabajo: tal es el caso de la preparación de clases e impartición de las mismas, actividades de tutoría, participación en grupos académicos, así como en actividades administrativas que pudieran desempeñar. Esto repercute directamente en la calidad de la enseñanza que brinda y cómo la transmite a sus estudiantes, así como en su integración con la institución (Farber, 1984; Rosenholtz, 1986). También existen otros profesores que se muestran contentos, entusiastas y hasta satisfechos con su labor (Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006). Es decir, no todos los profesores se encuentran involucrados e integrados con su profesión y práctica docente, por lo cual, es importante entender los factores que influyen en el involucramiento del profesor y en cómo éste se traducirá en motivación y satisfacción, haciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mucho más productivo. Para esto, primero es necesario que el profesor se sienta parte de una institución educativa, que la viva.

Una universidad es, por un lado, lo que son sus profesores, y por otro, la auténtica excelencia universitaria, que deberá hacerse realidad en la formación de hombres y mujeres que en su profesión y en su vida resalten la calidad intelectual de su formación (García Hoz, 1996). Para lograrlo, los profesores desempeñan un papel protagónico (De Garay, 2005) y, en términos generales, los alumnos buscan calidad académica en su Institución, y tener acceso a los mejores profesores.¹ Por lo tanto, la institución debe no solamente captar, sino capacitar, desarrollar e involucrar a sus profesores, porque un profesor involucrado está en una búsqueda constante de nuevas ideas, nuevas metodologías y nuevas formas de llegar a sus alumnos (Lieberman, 1978). El profesor involucrado cree que la educación que brinda constituirá un cambio en la vida de sus estudiantes y encontrará en ello un significado para su trabajo (Rosenholtz, 1986).

Así pues, si se quieren estudiantes involucrados, exitosos académicamente y satisfechos con su experiencia universitaria, es necesario contar con profesores

involucrados, que promuevan la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje (Chickering, Reisser, 1993; Ewel, 1997; Feixas, Borrel y Marqués, 2000; Huh, Kuh, 2003; Kuh, Huh, 2001; Pascarella y Terenzini, 2005; Sorcinelli, 1991).

2. ¿Qué es el involucramiento?

El involucramiento o *engagement* es un concepto que partió del ámbito de los negocios y la consultoría, y se extendió a otro tipo de ámbitos (Salanova, Schaufeli, 2009). Este constructo se ha definido como una actitud positiva que mantiene el individuo ante la organización y sus valores (Bevan, 1998), y se produce cuando la persona se encuentra comprometida con su trabajo (Armstrong, 2006). Este término se refiere al compromiso, pasión, entusiasmo, absorción, esfuerzo dirigido y energía (Schaufeli, Bakker, 2010), que se traducen en la cantidad y calidad de las actividades que realiza el individuo, así como en cuánto tiempo invierte en ellas.

En el ámbito educativo, se considera que el involucramiento universitario depende de tres factores interrelacionados: profesores, estudiantes y currículum. Para lograr un involucramiento universitario completo, debe existir una sinergia entre los tres factores; esto se basa en la concepción de que la enseñanza es un proceso tripartita (Lesko, 1986). De esta forma y considerando a los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, la literatura señala que en torno al currículo y al margen de éste, en las actividades que promueven la participación del estudiante tanto en lo académico como en lo extra-curricular, convergen dos tipos de involucramiento: el involucramiento del profesor y el involucramiento del alumno.

3. Involucramiento del profesor universitario

El involucramiento del profesor puede definirse como su grado de compromiso y entusiasmo para llevar a cabo su labor docente y como miembro de la institución educativa en general (Carnegie TaskForceonTeaching, 1986).

Esto es, hablar sobre el involucramiento del profesor supone precisar en dos manifestaciones del mismo. Por una parte, el involucramiento docente que se traduce en la cantidad de tiempo y esfuerzo que invierte el profesor universitario en la experiencia educativa, a la vida universitaria. Este involucramiento se refiere a las actividades académicas que el profesor organiza, guía y promueve dentro y fuera del salón de clases, ya sean académicas o extracurriculares, y que en general, se dan en interacción con los alumnos.

El involucramiento de profesores es un asunto crítico, pues son ellos los que más interactúan con los alumnos dentro y fuera del salón de clases y tienen el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Foley, Mackey, Terry, 1996; Morse, Santiago, 2000). Si una IES enfoca sus esfuerzos únicamente en capacitar a su cuerpo docente en herramientas pedagógicas y no se enfoca también a involucrarlo, está perdiendo una riqueza invaluable pues no contará con un cuerpo docente completamente involucrado. Toda IES debería tener como una prioridad el lanzar programas de involucramiento para profesores. Algunas IES dedican sus programas de involucramiento solamente a aquellos profesores con contratos fijos, con más horas, descuidando al resto, cuando realmente todo profesor universitario necesita conocer su institución, sentirse parte de ella y trabajar al unísono con todo el cuerpo docente para llegar al cumplimiento de los objetivos, la Misión y Visión universitarias.

El objetivo del profesor siempre deberá ser la formación y desarrollo tanto personal como académica del alumno (Sánchez, 2009). En la medida en que el alumno pueda observar que su profesor también "vive" la Universidad, se sentirá más motivado para participar de la vida estudiantil en el campus, y que la actividad y profesión docente también pueden ser atractivas.

El profesor universitario, se encuentra inmerso en organizaciones cuyas cultura y costumbres podrían tener un efecto tanto positivo como negativo en su motivación y por ende, en su involucramiento (Feldman, Paulsen, 1999). Por lo anterior, el compromiso del profesor en su

organización es un área de interés para cualquier IES, esto beneficia tanto al individuo, como a la institución y finalmente a los alumnos (Fjortoft, 1993).

El involucramiento de los profesores pudiera contemplarse en términos de las metas de enseñanza que ellos trazan, ya que afectan a sus estudiantes. Lesko señala que no existe una manera única de involucrarse como docentes y que el involucramiento depende tanto de alumnos como de profesores y del currículo. Esto es, no es una relación estática, sino en constante movimiento, ya que el involucramiento es creador de posibilidades (Lesko, 1986).

Los profesores involucrados se preocupan de llevar a cabo actividades docentes de calidad, por lo que su propio involucramiento permeará en beneficios para sus estudiantes (McLaughlin, Pfeifer, Swanson-Owens, Yee, 1986). Estos profesores involucrados, mantienen la creencia de que su trabajo es importante y que marcará una diferencia trascendente en la vida de sus alumnos (Berman, McLaughlin, 1980), este sentido de trascendencia es esencial para que el profesor pueda creer que su trabajo es significativo y necesario (Rosenholtz, 1986). La ausencia de significado en el trabajo del docente, marca un cambio en su compromiso profesional. Si su trabajo carece de significado, no existe una inspiración para realizarlo (Lortie, 1973). Los profesores que todos recordamos, son quienes han "tocado nuestras vidas", quienes con su esfuerzo y su pasión, nos han llevado de la mano al aprendizaje, pero, ¿qué tienen estos profesores involucrados que no tengan los que no lo están?... Palomba y Banta (1999) definen las "cuatro erres" del involucramiento de profesores: responsabilidad, recursos, recompensas y resistencia. Cuando los profesores aceptan la responsabilidad dentro de su papel como educadores, sienten que la institución confía en su sentido de responsabilidad, cuentan con los recursos para llevar a cabo su trabajo, se encuentran motivados por algún sistema de retribución o recompensa y el conocimiento de saber que su trabajo durará, es más fácil que puedan involucrarse y obtener este sentido de pertenencia.

El involucramiento invita a los profesores a ver su trabajo como una respuesta a las necesidades comunitarias, así como a poner sus habilidades y conocimientos disciplinares en servicio de la comunidad, integrar sus lecciones en la investigación y la enseñanza (Sandmann, Foster-Fishman, et.al, 2000). De esta forma, para cumplir con la meta del involucramiento, los profesores deben conjuntar su enseñanza, la investigación y el servicio a la comunidad, para poder resolver la problemática, retos y metas, ya sea que su comunidad, de su departamento, su universidad, su pueblo, estado, nación o la comunidad global (Ward, 2003). En algunos casos, el profesor se encuentra más involucrado con su propio departamento o área académica que con la propia institución en general (Fjortoft, 1993).

4. Factores relacionados con el involucramiento del profesor universitario

Entre los factores que se han relacionado como favorecedores del involucramiento de los profesores (Rutter, 1986), podemos encontrar: 1) el ambiente de la institución; 2) las tareas de la enseñanza; 3) habilidades de los estudiantes percibidas; 4) sentido de comunidad en la escuela o facultad; 5) participación del profesor en la toma de decisiones; 6) colaboración; y 7) reconocimiento por parte del staff.

Otros estudios han señalado que el involucramiento de profesores o su compromiso con una IES se relaciona con factores demográficos como edad y sexo, asociación religiosa, antigüedad en la institución y tipo de contrato (Niehoff, 1997). Se ha demostrado que el estilo de los administrativos y directivos² de una institución pueden influir sobre la moral y los sentimientos de pertenencia de los profesores (Angle, Perry, 1981; Morris, Sherman, 1981; Weiss, 1993). Si los profesores interactúan, colaboran y generan un sentido de comunidad entre sus pares, se puede lograr un mayor sentido de pertenencia y de espíritu de grupo (Feldman, Paulsen, 1999). Es por esto que el que los profesores se agrupen y puedan compartir

experiencias, les ayuda a sentirse más identificados y a aumentar su involucramiento.

Una buena comunicación y una relación de confianza entre el profesorado y la administración universitaria son factores clave para lograr el involucramiento de los profesores con la institución en general. En la medida en que los profesores se involucran con la institución y con la vida universitaria, se logra un mayor involucramiento en su trabajo, mayor compromiso organizacional, mayor comunicación creativa entre el profesorado y por ende, mejor enseñanza-aprendizaje (Miller, McCormack, Pope, 2000).

Por todo lo anterior, las IES deben fomentar y brindar oportunidades para la interacción alumno-profesor dentro y fuera del salón de clase. Romper las barreras existentes entre diversas áreas y departamentos. Se debe fomentar el involucramiento de los profesores en la vida universitaria, para lograr la participación de los estudiantes en ésta y poder enriquecer su experiencia educativa.

No existe sustituto para el involucramiento del profesor, ya que son ellos quienes desarrollan los programas, establecen relaciones institucionales, publicita los programas y se relaciona diariamente con los estudiantes en clase y en tutorías o asesorías (Kemerer, 1985).

5. Involucramiento, motivación y satisfacción

El involucramiento también está relacionado con la motivación. Un profesor motivado se puede involucrar. Algunos motivadores del involucramiento en profesores, descritos por (Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006) son: control laboral (posibilidad de tener libertad de cátedra), acceso a la información (estar al tanto de las actualizaciones y decisiones de los directivos), apoyo de supervisores, clima institucional innovador (permite y alienta la creatividad) y clima social (favorece la interacción afable y comunicación activa entre pares y con el personal directivo y administrativo). Comúnmente se puede observar cierto grado de falta de motivación en los profesores que se refleja en la falta de involucramiento. Las IES deben promover y crear un ambiente de trabajo favorable donde se brinden las

condiciones necesarias para que se pueda desarrollar su trabajo, existan perspectivas de crecimiento personal y profesional y donde el profesor llegue a formar parte de la institución (Rosenholtz, 1986). El sentido de pertenencia es vital para lograr un involucramiento de los profesores que a la larga se reflejará en el involucramiento de los propios alumnos. Un profesor poco involucrado y poco motivado, sin entusiasmo en su trabajo, difícilmente podrá encontrar una respuesta favorable de parte de sus alumnos (Rutter, 1986).

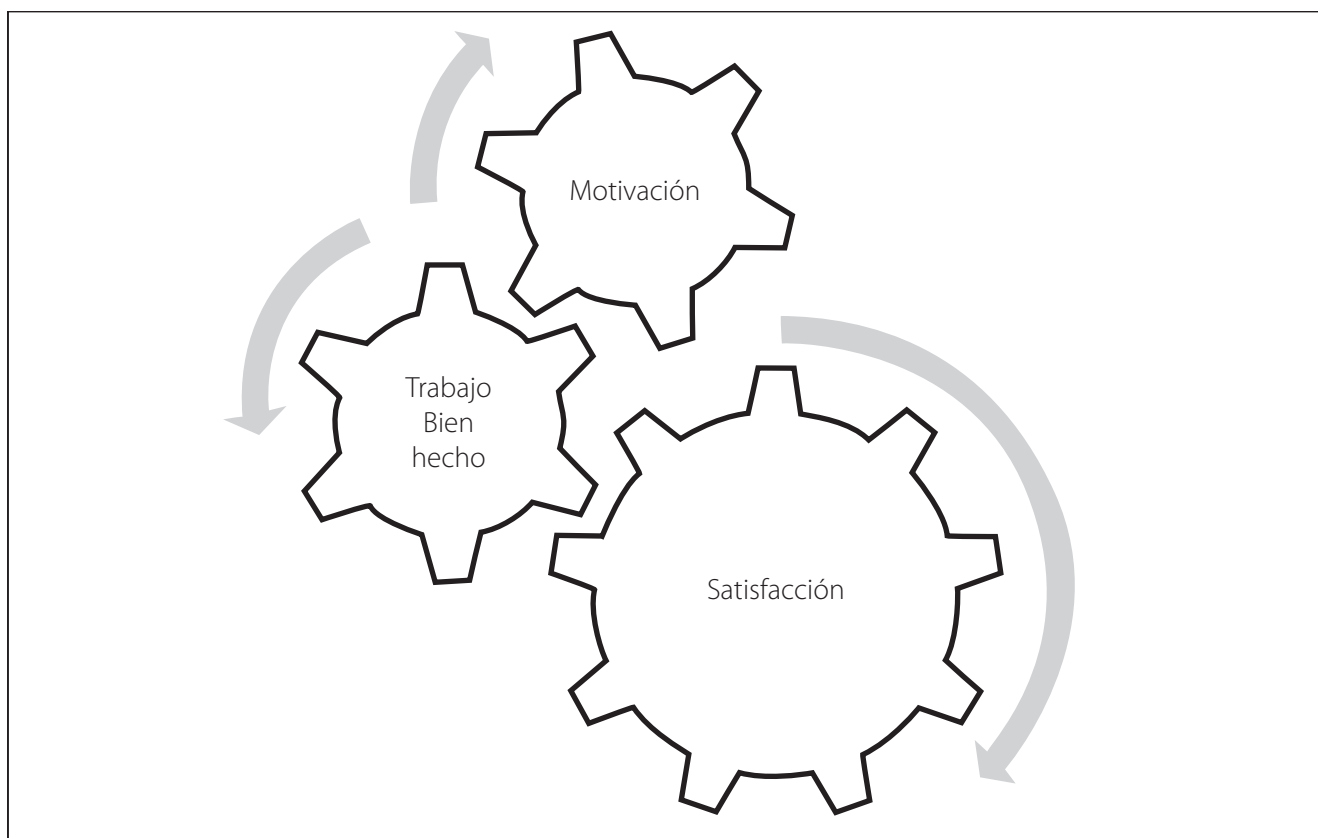
La motivación y la satisfacción laboral son dos conceptos de los que se habla frecuentemente como sinónimos y sin embargo, no lo son, para diversos autores el hablar de motivación es el hablar de una "fuerza

interna" que impulsa a la persona a realizar una tarea, mientras que la satisfacción es una actitud producto de un trabajo realizado.

La motivación es un impulso que permite mantener una continuidad en la acción, lo cual, acerca al cumplimiento de un objetivo, el cual al ser logrado, saciará una necesidad (Hernández C., 2006). La satisfacción laboral se define según Stoner, como la actitud del trabajador frente a su propio trabajo, la sensación que se experimenta al lograr el restablecimiento del equilibrio entre una necesidad y el fin que la reduce (Stoner, 1996).

Tradicionalmente, partimos de la percepción que cuando uno está motivado, realiza bien su trabajo y por ende, obtiene satisfacción (Figura 2). El modelo propuesto

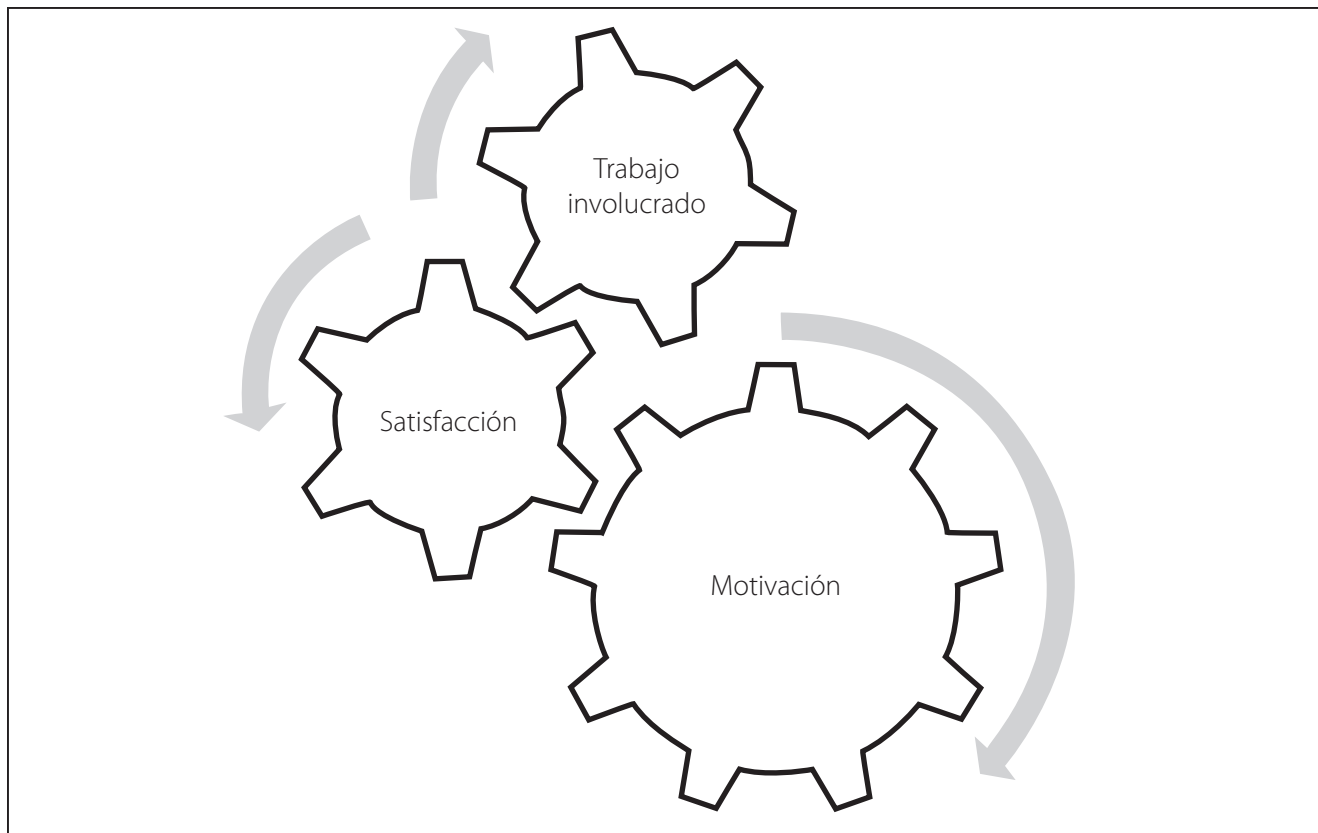
Figura 2. Ciclo tradicional de motivación-trabajo-satisfacción.



analizando el involucramiento del docente universitario, implica que todo esto podría derivarse del mismo sentido de involucramiento; un profesor involucrado realiza

trabajo involucrado, de lo cual se deriva la satisfacción y de ésta, nacerá nuevamente la motivación (Figura 3).

Figura 3. Ciclo del involucramiento del profesor universitario.



6. Conclusiones

Los profesores tienen un papel irremplazable dentro de la vida universitaria, y en el cumplimiento de la Misión Institucional; a pesar de esto, en muchas ocasiones se cuentan con expertos en diversas disciplinas, con poca o ninguna formación docente, quienes en muchas ocasiones desconocen el compromiso y obligaciones reales que implican adentrarse en la docencia universitaria.

El involucramiento del profesor puede definirse como su grado de compromiso y entusiasmo para llevar a cabo su labor docente y como miembro de la institución educativa en general. Toda IES debería tener como una prioridad el lanzar programas de involucramiento para profesores. Algunas IES dedican sus programas de involucramiento solamente a aquellos profesores con contratos fijos, con más horas, descuidando al resto, cuando realmente todo profesor universitario necesita conocer su institución, sentirse parte de ella y trabajar al unísono con todo el cuerpo docente para llegar al cumplimiento de los objetivos, la Misión y Visión universitarias.

Las IES deben asegurarse que todos los alumnos sean formados acorde con la Misión de cada institución, y cumpliendo con los objetivos formativos y perfil de egreso de cada programa, y para esto, deben contar con un cuerpo de profesores universitarios que no solamente se dediquen a compartir su conocimiento, sino que se sumerjan y vivan al máximo la experiencia universitaria, lo cual se traducirá, en un trabajo que parte de su involucramiento con la Institución y la docencia misma, que finalmente brindará satisfacción y de la cual partirá la motivación que requiere para generar un círculo virtuoso.

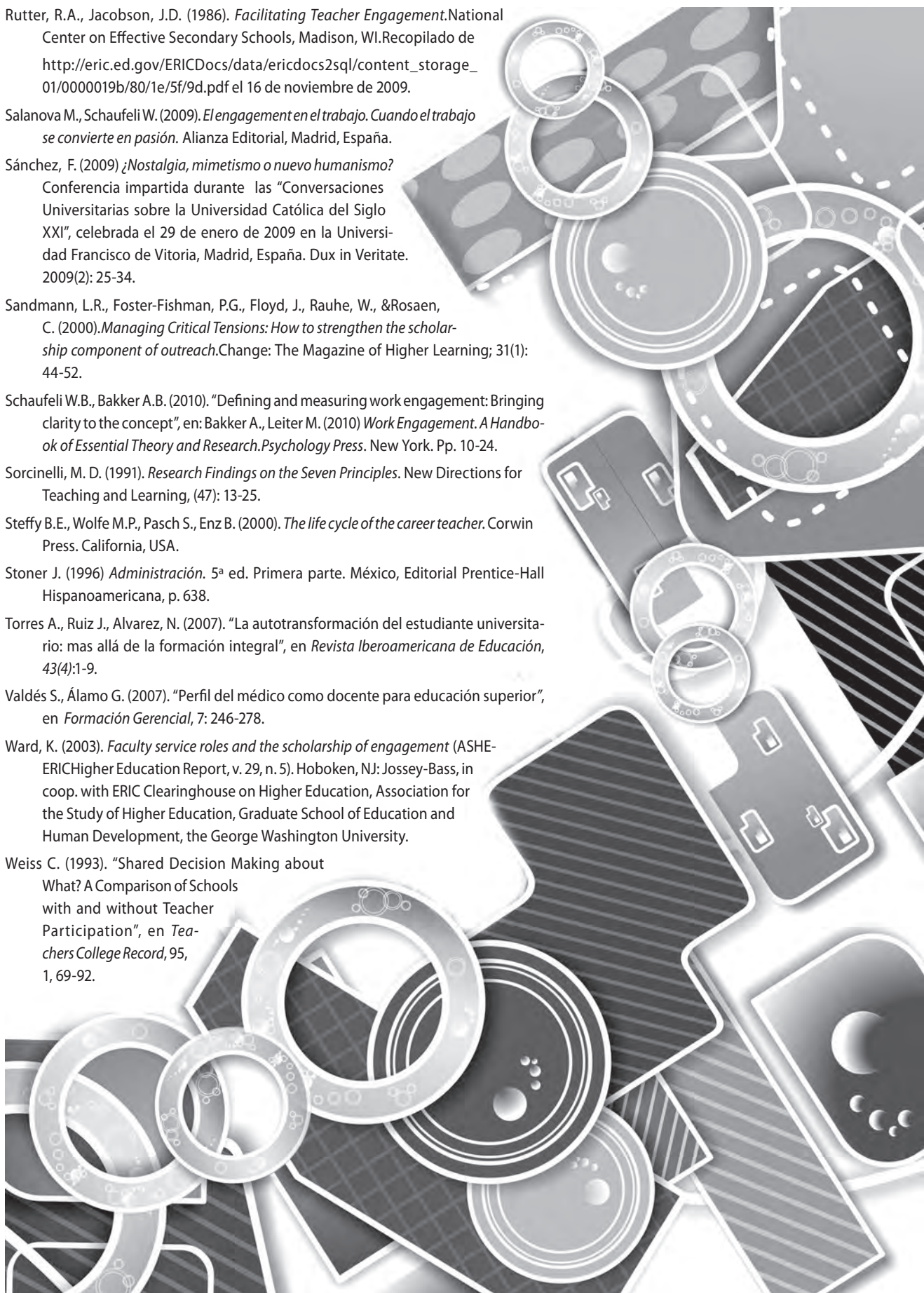
Notas

- 1 Una medida del desempeño del profesor en el aula que da cuenta de su involucramiento docente, es la valoración que hacen los alumnos de su práctica docente.
- 2 Si estos estilos favorecen la participación de las y los profesores en los procesos de toma de decisiones escolares, tanto académicas como administrativas, ellas y ellos perciben que su posición es más respetada (Weiss, 1993).

Referencias

- Angle H., Perry J. (1981). *An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness*. *Administrative Science Quarterly*; 26: 1-14.
- Armstrong M., (2006). "Organizational commitment and engagement", en Armstrong M. *A handbook of human resource management practice*. Tenth edition. Kogan Page Limited. London, UK.
- Bevan, H (1998). "How the process centered organization is changing our world", en *Human resource management journal*; 8, 1.
- Berman P., McLaughlin M. (1980). "Factors affecting the process of change", en *Milstein Ed. In schools, conflict, and change*. New York. Harper & Row Publishers.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York, Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Chickering, A.W., L. Reisser. (1993). *Education and Identity*. 2nd ed. San Francisco, Jossey-Bass.
- De Garay A. (2005). *En el camino de la Universidad*. Eón Ediciones. México, D.F., pp. 101-122.
- De Miguel M. (2003). "Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado", en *Revista de Educación*; 331: 13-34.
- Ewell, P. (1997). "Organizing for learning: A new imperative", en *AAHE Bulletin*, 50: 3-6.
- Farber, B.A. (1984). "Teacher burnout: Assumptions, myths, and issues", en *Teachers Colleges Record*, 86 (2): 321-338.
- Feixas M. (2002). "El desarrollo profesional del profesor universitario como docente", Tesis Doctoral, UAB. Barcelona, España.
- Feixas M., Borrel N., Marqués P. (2000). *Cambio de cultura en las universidades catalanas del sXXI: funciones y competencias básicas del profesorado*. I Congreso Internacional de Docencia Universitaria. Barcelona.
- Feldman K., Paulsen M. (1999). "Faculty Motivation: The Role of a Supportive Teaching Culture", en *New Directions for Teaching and Learning*, 78: 71-78.
- Fjortoft N. (1993). "Factors predicting faculty commitment to the university". Presented at the Thirty-third annual AIR Forum, Chicago, IL.
- Foley T., Mackey W., Terry J. (1996). "Decentralization of faculty ownership: Keys to a successful assessment strategy". Paper presented at the Annual Meeting of the North Central Association, Chicago, IL. March 23-26.
- Galvis RS (2007). "De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias", en *Acción Pedagógica*, 16: 48-57.
- García-Guadilla (2002). *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Venezuela, Centro de Estudios del Desarrollo-CEN-DES-UCV. Nueva Sociedad.
- García Hoz, V. (1999). "La Universidad", en *La educación personalizada en la Universidad*. Tratado de Educación Personalizada dirigido por Víctor García Hoz, n.27, Madrid, Rialp, p. 48.
- González M.S. (2008). "El perfil del docente y su incidencia en el rendimiento académico de los alumnos de las carreras de ciencias de la salud en educación superior". Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación: Diagnóstico, medida y evaluación de la intervención educativa. México.
- Gorrochotegui A. (2005). "Compromisos de la docencia universitaria", en *Educación y Educadores*, 8, 105-121.
- Hakanen J, Bakker A., Schaufeli W. (2006). "Burnout and work engagement among teachers", en *Journal of School Psychology*, n.43: 495-513.
- Hernández C. (2006). "La motivación y satisfacción laboral del personal docente del CONALEP (caso de estudio plantel Iztapalapa)". Tesis para obtener el grado de: Maestro en Ciencias. www.asetic.com.mx/Investigaciones/Tesis_de_Grado.pdf.
- Hu S., Kuh G. D. (2003). "Diversity Experiences and College Student Learning and Personal Development", en *Journal of College Student Development*, 44(3), 320-334.
- Izarra D., López I., Prince E. (2003). "El perfil del educador", en *Revista Ciencias de la Educación*, 21. Recopilado de <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/> el 12 de Agosto de 2010.
- Kemerer, F. R. (1985). "The role of deans, department chairs, and faculty in enrollment management", en *College Board Review*, 134, 4-8.
- Kuh, G. D., Hu, S. (2001). "The effects of student-faculty interaction in the 1990s", en *The Review of Higher Education*, 24(3), 309-332.
- Lesko, N. (1986). "Conceptualizing Teacher Engagement. National Center on Effective Secondary Schools". Madison, WI. Recopilado de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1f/a4/89.pdf el 15 de noviembre de 2009.
- Lieberman, A., Miller, L. (1978). "The Social Realities of Teaching", en *Teachers College Record*, 86(1), 54-68.
- Lortie D.C. (1973). "Observations on teaching as work", en Travers, R.M.W. Ed. *Second handbook of research on teaching*. Chicago, Rand-McNally.
- Miller, M.T., McCormack T.F., Pope M.L. (2000). *Sharing authority in higher education: Faculty involvement in governance*. Report, San Jose State University, San Jose, CA.
- Morris L.V. (2008). "Faculty engagement in the Academy", en *Innovative Higher Education*, 33, 67-69.
- Morris J., Sherman J. (1981). "Generalizability of an organizational commitment model", en *Academy of Management Journal*, 24, 512-526.
- Morse, J.A., Santiago, F. (2000). "Accreditation and faculty: Working together", en *Academe*, 86, 30-35.
- Niehoff N. (1997). *Job satisfaction, organizational commitment, and Individual and organizational mission values congruence: investigating the relationships*. Paper presented at the Annual Convention of the National Catholic Educational Association. Minneapolis, M.N. Recopilado de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED417644&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=ED417644 el 6 de Abril de 2010.
- Palomba, C.A., Banta T.W. (1999). *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Rosenholtz, S.J. (1986). "Organizational determinants of teacher commitment", en *Teaching and Teacher Education*, 2(2): 91-104.

- Rutter, R.A., Jacobson, J.D. (1986). *Facilitating Teacher Engagement*. National Center on Effective Secondary Schools, Madison, WI. Recopilado de http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1e/5f/9d.pdf el 16 de noviembre de 2009.
- Salanova M., Schaufeli W. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Alianza Editorial, Madrid, España.
- Sánchez, F. (2009) *¿Nostalgia, mimetismo o nuevo humanismo?* Conferencia impartida durante las "Conversaciones Universitarias sobre la Universidad Católica del Siglo XXI", celebrada el 29 de enero de 2009 en la Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España. *Dux in Veritate*. 2009(2): 25-34.
- Sandmann, L.R., Foster-Fishman, P.G., Floyd, J., Rauhe, W., & Rosaen, C. (2000). *Managing Critical Tensions: How to strengthen the scholarship component of outreach*. *Change: The Magazine of Higher Learning*; 31(1): 44-52.
- Schaufeli W.B., Bakker A.B. (2010). "Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept", en: Bakker A., Leiter M. (2010) *Work Engagement. A Handbook of Essential Theory and Research*. Psychology Press. New York. Pp. 10-24.
- Sorcinelli, M. D. (1991). *Research Findings on the Seven Principles*. *New Directions for Teaching and Learning*, (47): 13-25.
- Steffy B.E., Wolfe M.P., Pasch S., Enz B. (2000). *The life cycle of the career teacher*. Corwin Press. California, USA.
- Stoner J. (1996) *Administración*. 5ª ed. Primera parte. México, Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana, p. 638.
- Torres A., Ruiz J., Alvarez, N. (2007). "La autotransformación del estudiante universitario: mas allá de la formación integral", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4):1-9.
- Valdés S., Álamo G. (2007). "Perfil del médico como docente para educación superior", en *Formación Gerencial*, 7: 246-278.
- Ward, K. (2003). *Faculty service roles and the scholarship of engagement* (ASHE-ERIC Higher Education Report, v. 29, n. 5). Hoboken, NJ: Jossey-Bass, in coop. with ERIC Clearinghouse on Higher Education, Association for the Study of Higher Education, Graduate School of Education and Human Development, the George Washington University.
- Weiss C. (1993). "Shared Decision Making about What? A Comparison of Schools with and without Teacher Participation", en *Teachers College Record*, 95, 1, 69-92.



ORGANIZACIONES UNIVERSITARIAS NACIONALES O REGIONALES Y REDES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE AFILIADAS A LA UDUAL

COLOMBIA

Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)

Dr. Iván Enrique Ramos Calderón Presidente y Rector	Calle 93 No. 16-43 Apartado Aéreo No. 012300 Santafé de Bogotá, D.C. Colombia	Tel. (571) 623 1580, 623 1582, 236 6817 Fax 218 5098, 218 5059 E-mail: ascun@ascun.org.co http://www.ascun.org.co E-mail: chforero@ascun.org.co Cel. (312) 521 7454 Tel: (571) 228 5127, 623 1582
---	--	--

GUATEMALA

Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA)

Dr. Eugenio Trejos Benavidesa Presidente	Avenida Las Américas 1-03 Zona 14 Club "Los Arcos" 01014 Guatemala, C.A.	Tel. (502) 2367 1833, 2367 1899 Fax 2366 9781, 2367 4517 Cel. 5715 3921 E-mail: etremos@itcr.ac.cr
Ing. Efraín Medina Guerra Secretario General		E-mail: emedina@csuca.org http://www.csuca.edu.gt

MÉXICO

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES)

Mons. Guillermo Alonso Velasco Presidente	Río Guadalupe No. 50-4° piso Col. Cuauhtémoc 06500 México, D.F.	Tel. (52 55) 5514 5514 Fax 5207 0581 E-mail: guillermo.alonzo@univa.mx E-mail: fimpes@fimpes.org.mx http://www.fimpes.org.mx
--	---	--

Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe

Profa. Suely Vilela
Presidenta

Rua da Reitoria 109
Cidade Universitaria "Amado de Sa-
lles Oliveira". Caixa Postal 3751
05508-900 Sao Paulo, SP. Brasil

Tel: (55 11) 3812 6200, 3818 5500
Fax: 3815 5665
E-mail: gr@usp.br
<http://www.usp.br>

Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez
Coordinadora General Regional

Tel: (52 55) 5622 1193, 5622 1199

Red Iberoamericana de Estudios de Posgrado (REDIBEP)

Dra. Annie Pardo Semo
Secretaria Ejecutiva y Coordina-
dora de Estudios de Posgrado de
la UNAM

Edificio de Posgrado, Planta Baja, Ala
Norte, Ciudad Universitaria
Delegación Coyoacán
04510 México, D.F.

Tel. (52 55) 5622 0800, 5622 0804
E-mail: redibep@posgrado.unam.mx
<http://www.posgrado.unam.mx/redibep>

PARAGUAY

Asociación de Universidades Públicas de Paraguay (A.U.P.P.)

Lic. Víctor Ríos Ojeda
Presidente

Rectorado mello e/Iturbe,
Pilar, Paraguay

Tel: (595 86) 3 00 59
e-mail: rektorado@unp.edu.py
<http://www.unp.edu.py>

PERÚ

Asamblea Nacional de Rectores (ANR)

Dr. Iván Rodríguez Chávez
Presidente

Calle de las Aldabas No. 337
Urb. Las Gardenias-Surco.
Apartado 4664
Lima 33, Perú

Tel. (51 1) 2 75 49 83, 2 75 50 19
Fax: 2 75 50 19
E-mail: presidencia@anr.edu.pe
<http://www.anr.edu.pe>

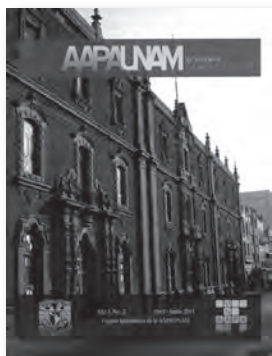
Dr. Nicanor Colonia Valenzuela
Secretario Ejecutivo

Tel. (51 1) 275 50 16
Fax. 275 50 17

Dr. RAúl M. Vidal Coronado
Secretario General

Tel: (51 1) 275 23 17
Fax. 2 75 23 25

ÚLTIMAS ADQUISICIONES DEL



Acción y reflexión educativa. Revista anual especializada del Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación, Universidad de Panamá, Panamá, septiembre 2009. ISSN 1563-2911

APAUNAM Academia, Ciencia y Cultura. Órgano Informativo trimestral de la Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, a. 3, n. 2, abril-junio 2011.

Atenea. Publicación semestral editada por la Universidad de Concepción, Chile, n. 502, segundo semestre, 2010. ISSN 0716-1840



Cahiers des Amériques Latines. Institut des Hautes Études de L'Amérique Latine, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, France n. 66, 2011/1 ISSN 1141-7161

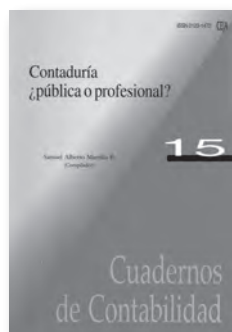


Confluencia. Boletín Informativo, ANUIES, México, n.178, a.18, marzo-abril 2011. ISSN 1405-2342

Contaduría ¿pública o profesional? Comp. Mantilla Blanco, Samuel Alberto. Ed. CEJA, 1a ed., Bogotá, (Cuadernos de contabilidad ; 15) ISBN 0123-1472

Educar. Revista semestral del Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona, n. 46, 2010. ISSN 0211-819X

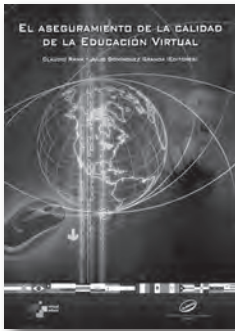
El aseguramiento de la calidad de la Educación Virtual. Claudio Rama, Julio Domínguez Granda (editores), 1a. ed., coed. Virtual Educa-Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, 2011. ISBN 978-612-45269-6-1



Encrucijadas. Revista de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, n. 49, junio 2010. ISSN 1515-6435

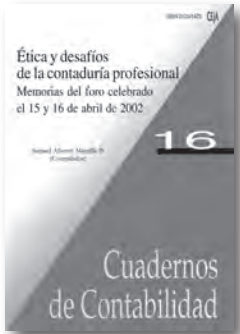
Este País. Tendencias y opiniones. Revista mensual, n. 242, México, junio 2011. ISSN 0188-5405

Ética y desafíos de la contaduría profesional. Comp. Mantilla Blanco Samuel Alberto. Ed. CEJA, 1a ed., Bogotá, (Cuadernos de contabilidad ; 16) ISBN 0123-1472



Exégesis. Revista cuatrimestral de la Universidad de Puerto Rico en Humacao, a. 24, n. 69, 2011. ISSN 1526-8667

Historia Social de la Educación en Ciencias en Colombia. Segunda mitad del siglo XX. Memoria de Investigación. Rómulo Gallegos Badillo, Adriana Patricia Gallego Torres, Roberto Enrique Figueroa Molina, Royman Pérez Medina. 1a. ed., Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. ISBN 978-958-8650-04-3



IB WORLD. La revista del bachillerato internacional. Publicación mensual editada por Haymarket network para Bachillerato Internacional, n. 62, mayo de 2011.

International Higher Education. The Boston College Center for international higher education, n. 64, USA, summer 2011. ISSN 1084-0613

La autonomía universitaria a debate : Una visión de América Latina. Rosario Muñoz, Marúm Espinosa, Álvaro Nando, (coords.) 1a. ed., Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara, 2010. ISBN 978-607-450-204-6



La tutoría : Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. Romo, López, Alejandra. Dirección de medios editoriales, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Cuadernos de casa). ISBN 978-607-451-033-1

(Pensamiento), (Palabra)... y Obra es una publicación semestral de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, n. 3, enero-junio 2010. ISSN 2011-804X



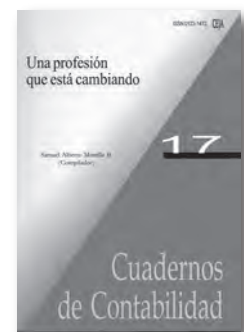
Problemas del desarrollo. Revista latinoamericana de economía. Publicación trimestral editada por el Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, México, v. 42, n. 166, enero-marzo 2011. ISSN 0301-7036

Revista de la Universidad de México. Publicación mensual de la Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva época, n. 84, febrero 2011. ISSN 0185-1330



The Anáhuac Journal. The Academia Journal of the Universidad Anáhuac - México Sur, v. 10, n. 2, second semester, 2010. ISSN 1405-8448

Una profesion que está cambiando. Comp. Mantilla Blanco Samuel Alberto. Ed. CEJA, 1a ed., Bogotá, (Cuadernos de contabilidad ; 17) ISBN 0123-1472



En el marco del nexo universitario la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, ha establecido el Centro de Información y Documentación Universitarios (CIDU), el cual constituye el eje fundamental en donde se reúne, procesa y difunde información y documentación relacionada con la educación superior y las universidades latinoamericanas.



El acervo del CIDU contiene alrededor de 10500 registros monográficos y 1472 registros de publicaciones periódicas. En el área documental, se cuenta con los principales reglamentos y leyes universitarias, así como información de asociaciones nacionales y regionales de 22 países de América Latina. De manera adicional, el acervo documental contiene programas de estudio e información académica de más de 220 universidades en 13 países de la región.

CONSULTA Y PRÉSTAMO

La consulta de acervo puede hacerse personalmente en la sala de lectura, o de forma indirecta por vía telefónica, fax, correo y e-mail: udual1@servidor.unam.mx. Si es necesario el préstamo de algún material, se cuenta con servicio de préstamo interbibliotecario siempre y cuando se mantenga vigente un convenio para tal fin entre la UDUAL y otra institución. Hasta ahora están inscritas 42 instituciones en nuestro programa.

CANJE Y DONACIONES

Se ha establecido un sistema de intercambio de las publicaciones de la UDUAL (Revista Universidades, Gaceta UDUAL, Boletín UDUAL, Colección UDUAL e Idea Latinoamericana), así como de aquellas publicaciones duplicadas de la colección con instituciones de América Latina y otras partes del mundo, por lo que quienes estén interesados, pueden solicitar la lista de canje actualizada.

CRITERIOS ADICIONALES

PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS EN

UNIVERSIDADES



Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

De contenido:

94

1. Todos los artículos, ensayos y reseñas deben ser originales y no haber sido publicados con anterioridad, así como no deben ser sometidos al mismo tiempo a dictamen en cualquier otro impreso.
2. Se aceptan trabajos en los idiomas: castellano, inglés, francés y portugués.
3. Es imprescindible entregar un resumen de una extensión de entre 100 y 150 palabras, además de anexas cinco palabras clave del texto, todo en el idioma castellano e inglés.
4. La Unión de Universidades de América Latina y el Caribe requiere a los autores que concedan la propiedad de los derechos de autor a *Universidades* para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio: así como su distribución al público en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, ópticos o de cualquier otra tecnología, para fines exclusivamente científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro. Para ello, el o los autores deben remitir el formato de Carta-Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor (que se puede consultar en <http://www.udual.org/CIDU/Revista/CARTA.doc>) debidamente requisitado y firmado por el autor (autores). Este formato se puede enviar por correspondencia o por correo electrónico en archivo pdf.
5. Todos los trabajos serán sometidos a dictamen de pares ciegos a cargo de la Cartera de Árbitros de la revista, la cual está compuesta por prestigiosos académicos de instituciones nacionales e internacionales. Cada trabajo será enviado a dos dictaminadores según el área de especialización disciplinaria que corresponda. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
6. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
7. Los procesos de dictaminación están determinados por el número de artículos en lista de espera. La Coordinación Editorial de la revista informará a cada uno de los autores del avance de su trabajo en el proceso de dictaminación y edición en su caso.
8. Cada número de la revista se integrará con los trabajos que en el momento del cierre de edición cuenten con la aprobación de por lo menos dos árbitros o dictaminadores. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, *Universidades* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
9. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
10. Todo caso no previsto será resuelto por el Comité de Redacción de la revista.

De formato:

1. Sólo se aceptarán trabajos con una extensión de 15 a 25 cuartillas incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía, en tamaño carta, con un interlineado de 1.5 a 12 puntos, en tipografía times new roman. Las reseñas deben tener una extensión de 3 a 5 cuartillas.
2. Todas las colaboraciones deberán entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico o correo postal, en procesador word, sin ningún tipo de formato, sangrías o notas automáticas.
3. En la portada del trabajo deberá aparecer el nombre completo del autor (es).
4. Los cuadros, tablas y gráficos deben presentarse agrupados al final del documento o en archivo aparte. Y en el texto se debe señalar el lugar donde habrán de colocarse.
5. Todo gráfico deberá presentarse en blanco y negro, sin ningún tipo de resaltado o textura, así como los diagramas o esquemas no deben ser copia de Internet.
6. No se acepta ningún tipo de foto.
7. No se deben colocar epígrafes al inicio de cada trabajo.
8. Los títulos y subtítulos deberán numerarse con sistema decimal.
9. Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, es decir, han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar las fuentes bibliográficas, ya que para eso está la bibliografía. Cabe señalar que ésta deberá contener las referencias completas de las obras de los autores que se citen en el cuerpo del texto, sin agregar otras que no sean citadas.
10. Las citas deberán usar el sistema Harvard, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

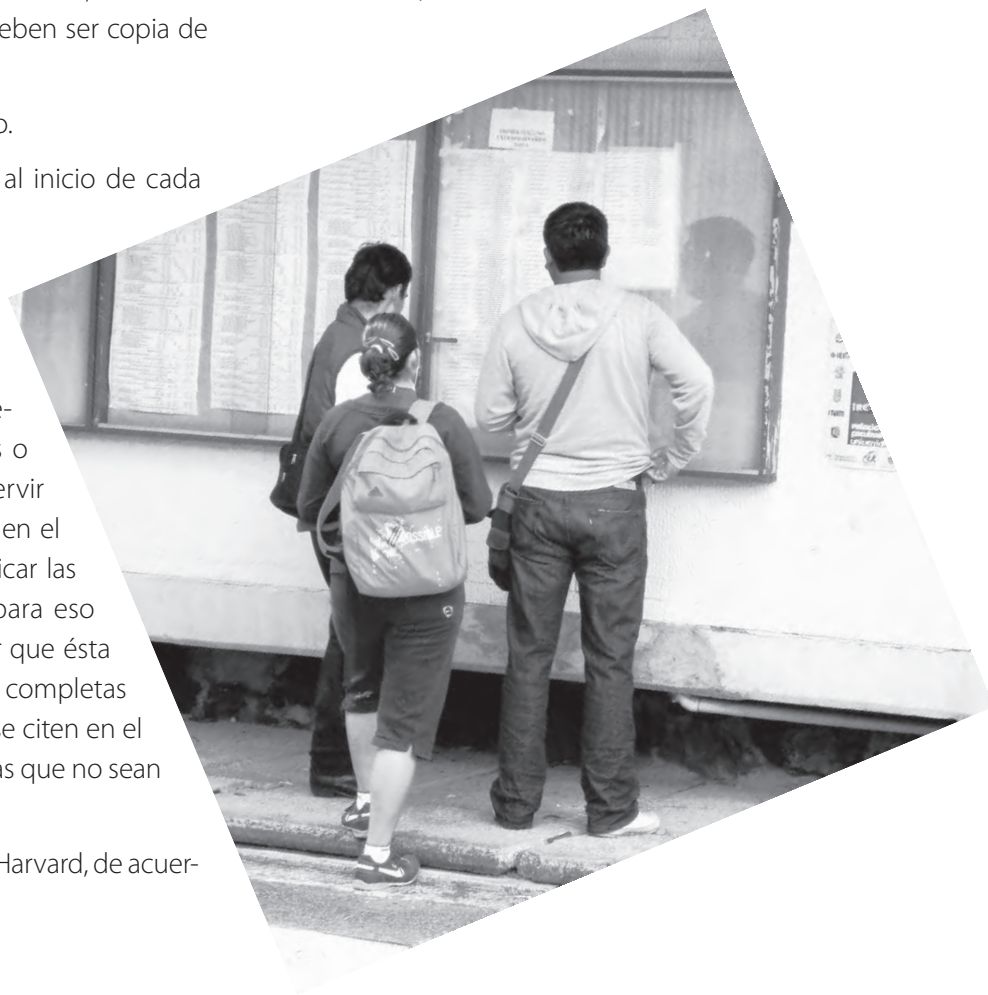
Cuando se haga referencia de manera general a una obra, se escribirá el apellido del autor, el año de edición y el número de página, dentro de un paréntesis:

(Alberti, 2002:39), o en el caso de dos autores (Rodríguez y García: 1998:56); si son mas de dos autores se anotará (Sánchez *et al.*,2003).

En el caso de utilizarse obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán alfabéticamente y se les distinguirá con una letra minúscula después del año:

“La poesía no puede sacar partido del arrepentimiento, pues no bien se plantea este último, el escenario es interno” (Kierkegaard, 1992^a:79).

“Un momento así exige tranquilidad, no debe ser perturbado por la reflexión, ni pueden interrumpirlo las tormentas de la pasión” (Kierkegaard, 1992b:100).



11. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas. Véanse los siguientes ejemplos:

Para libros:

Grize, Jean (1990), *Logique et langage*, París : Ophrys.

Dogan, Matei y Robert Pahre (1993), *Las nuevas ciencias sociales : la marginidad creadora*, México: Grijalbo.

Para revistas o capítulos de libros:

Jiménez, Gilberto (2203), "El debate sobre la perspectiva de las ciencias sociales en los umbrales del nuevo milenio", en *Revista Mexicana de Sociología*, año 65, núm. 2, México: UNAM.

Morley, David (1998), "Debate mediático: interpretando las interpretaciones de las interpretaciones", en Curran, James et al. [comps.], *Estudios culturales y comunicación*, España: Paidós Comunicación.

Para referencias a sitios web se indicará la ruta completa del trabajo señalando la fecha de consulta:

Romero, Ernesto (2005), "Estudios sociológicos contemporáneos" en *Sociología general*, núm. 35, México: UNAM.

<http://www.iis.unam.mx/biblioteca/principal.html> [22 de enero de 2006].

12. Las siglas deben ir desatadas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en los cuadros, tablas y gráficos. Por ejemplo, en el texto la primera vez deberá escribirse: Consejo Nacional de Población, posteriormente: CONAPO.
13. Al final del trabajo el o los autores deberán colocar una breve fecha curricular que deberá contener los siguientes elementos: máximo grado académico, institución y dependencia donde labora, país, líneas de investigación, últimas tres publicaciones, correo electrónico, dirección postal, teléfono y fax.

Envío de trabajos a las siguientes direcciones de correo electrónico:

udual1@servidor.unam.mx

publicaciones@udual.org



Instituciones de Educación Superior afiliadas a la UDUAL

ARGENTINA

Universidad Católica de Córdoba
 Universidad de Buenos Aires
 Universidad de Mendoza
 Universidad Nacional de Córdoba
 Universidad Nacional de Cuyo
 Universidad Nacional de Entre Ríos
 Universidad Nacional de Jujuy
 Universidad Nacional de la Pampa
 Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
 Universidad Nacional de La Plata
 Universidad Nacional de Lomas de Zamora
 Universidad Nacional de Mar del Plata
 Universidad Nacional de Santiago del Estero
 Universidad Nacional de Tres de Febrero
 Universidad Nacional del Litoral

BOLIVIA

Universidad Autónoma "Gabriel Rene Moreno"
 Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho"
 Universidad Autónoma "Tomás Frías"
 Universidad Mayor de San Andrés
 Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
 Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz

BRASIL

Universidade de Fortaleza
 Universidade de Sao Paulo
 Universidade Estadual de Campinas
 Universidade Federal da Grande Dourados
 Universidade Federal de Santa Catarina
 Universidade Federal de Santa Maria
 Universidade Federal de Mato Grosso
 Universidade Federal de Uberlândia
 Universidade Federal do Ceará
 Universidade Federal do Maranhao
 Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Universidade Santa Ursula

COLOMBIA

Escuela Colombiana de Carreras Industriales
 Fundación Universidad Central
 Instituto Caro y Cuervo
 Pontificia Universidad Javeriana
 Universidad Autónoma del Caribe
 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
 Universidad Cooperativa de Colombia
 Fundación Universitaria de Boyacá
 Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
 Universidad de la Amazonia
 Universidad de La Sabana
 Universidad El Bosque
 Universidad Libre
 Universidad Metropolitana
 Universidad Nacional de Colombia
 Universidad Pedagógica Nacional
 Universidad Piloto de Colombia
 Universidad Santo Tomás

COSTA RICA

Instituto Tecnológico de Costa Rica
 Universidad de Costa Rica

CUBA

Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana
 Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría"
 Universidad Central 'Martha Abreu' de Las Villas
 Universidad de Camagüey
 Universidad de La Habana
 Universidad de Oriente

CHILE

Universidad de Los Lagos
 Universidad de Valparaíso
 Universidad Tecnológica Metropolitana

ECUADOR

Escuela Politécnica Nacional
 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
 Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
 Universidad Central del Ecuador
 Universidad de Cuenca
 Universidad Escuela Politécnica Javeriana del Ecuador
 Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabi
 Universidad laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil
 Universidad Técnica de Ambato
 Universidad Técnica del Norte
 Universidad Técnica Particular de Loja
 Universidad Tecnológica Equinoccial

EL SALVADOR

Universidad de El Salvador

GUATEMALA

Universidad San Carlos de Guatemala
 Universidad Rafael Landívar

HAITÍ

Universitè État d' Haïti

HONDURAS

Escuela Agrícola Panamericana, "El Zamorano"
 Universidad Nacional Autónoma de Honduras
 Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

MÉXICO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
 Centro de Estudios Avanzados de las Américas
 Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora
 Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N
 El Colegio de la Frontera Norte
 El Colegio de México, A.C.
 El Colegio de Sonora
 Escuela de Medicina Tominaga Nakamoto
 Instituto Nacional de Salud Pública
 Instituto Politécnico Nacional
 Instituto Tecnológico de Sonora
 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
 Multiversidad Mundo Real "Edgar Marín" A.C.
 Universidad Anáhuac
 Universidad Autónoma de Aguascalientes
 Universidad Autónoma de Baja California del Norte
 Universidad Autónoma de Campeche
 Universidad Autónoma de Chiapas
 Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
 Universidad Autónoma de Guadalajara
 Universidad Autónoma de La Laguna, A.C.
 Universidad Autónoma de Nuevo León
 Universidad Autónoma de Querétaro
 Universidad Autónoma de Sinaloa
 Universidad Autónoma de Tamaulipas
 Universidad Autónoma de Yucatán
 Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Universidad Autónoma del Estado de México
 Universidad Autónoma del Estado de Morelos
 Universidad Autónoma Metropolitana
 Universidad de Colima
 Universidad de Guadalajara
 Universidad de Guanajuato
 Universidad de Occidente
 Universidad de Sonora

Universidad del Centro de Estudios Cortazar
 Universidad del Centro de México
 Universidad del Claustro de Sor Juana
 Universidad del Noreste
 Universidad del Valle de México
 Universidad Iberoamericana, A.C.
 Universidad ICEL, S.C.
 Universidad Insurgentes, S.C.
 Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
 Universidad La Salle, A.C.
 Universidad Latinoamericana, S.C.

Universidad Mesoamericana de San Agustín
 Universidad México Americana del Norte, A.C.
 Universidad Nacional Autónoma de México
 Universidad Panamericana
 Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
 Universidad Regiomontana, A.C.
 Universidad Tecnológica de México
 Universidad Tecnológica de Querétaro
 Universidad Tecnológica de Tulancingo
 Universidad Valle del Bravo
 Universidad Veracruzana

NICARAGUA

Universidad Centroamericana
 Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
 Universidad Politécnica de Nicaragua

PANAMÁ

Universidad Autónoma de Chiriquí
 Universidad Católica Santa María La Antigua
 Universidad de Panamá

PARAGUAY

Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción"

PERÚ

Pontificia Universidad Católica de Perú
 Universidad Andina del Cusco
 Universidad Católica de Santa María
 Universidad César Vallejo
 Universidad de Lima
 Universidad de San Martín de Porres
 Universidad Femenina del "Sagrado Corazón"
 Universidad Inca Garcilaso de La Vega
 Universidad Nacional de Ingeniería
 Universidad Nacional de Piura
 Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
 Universidad Nacional de Trujillo
 Universidad Nacional del Callao
 Universidad Nacional "Federico Villarreal"
 Universidad Peruana Mayor de San Marcos
 Universidad Peruana "Cayetano Heredia"
 Universidad Peruana Unión
 Universidad Privada de Tacna
 Universidad Ricardo Palma
 Universidad Señor de Sipán

PUERTO RICO

Universidad de Puerto Rico

REPUBLICA DOMINICANA

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
 Instituto Tecnológico del Cibao Oriental
 Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
 Universidad Abierta para Adultos
 Universidad Autónoma de Santo Domingo
 Universidad Católica Nordestana
 Universidad Católica Tecnológica del Cibao
 Universidad Central del Este
 Universidad del Caribe
 Universidad "Federico Henríquez y Carvajal"
 Universidad Iberoamericana
 Universidad Nacional "Pedro Henríquez Ureña"
 Universidad Tecnológica de Santiago

URUGUAY

Universidad Católica del Uruguay 'Dámaso Antonio Larrañaga'
 Universidad de La República
 Universidad ORT de Uruguay

VENEZUELA

Universidad Central de Venezuela
 Universidad de Carabobo
 Universidad de Los Andes
 Universidad del Zulia
 Universidad Rafael Urdaneta



Educación
Universidad
Instituciones
Evaluación
Competencias
Metodología **Sociedad**
Investigación
Metodología de desarrollo