

**LA UNIVERSIDAD Y LOS PODERES PÚBLICOS EN ARGENTINA
UNA MIRADA HACIA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LAS PRODUCCIONES
DISCURSIVAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
DURANTE LA DÉCADA DE LOS NOVENTA**

Jorge Alberto Flores*
Elisa Marina Pérez**

RESUMEN. Se analizará el campo de la educación superior como el espacio donde se configuran las políticas públicas y las prácticas académicas de enseñanza, investigación y desarrollo. En esa trama también asistimos al juego de intereses de los sujetos políticos e intelectuales que le dan sentido. Luego se realizará un análisis de las políticas públicas que afectaron a la educación superior en la década pasada en Argentina y de las tensiones que se generaron en el interior de las universidades, retomando las producciones intelectuales en torno a la problemática del campo curricular. Por último, esbozaremos algunos ejes de discusión que consideramos relevantes atender frente a la necesaria rearticulación entre la universidad, el Estado y el sector productivo.

PALABRAS CLAVE: Universidad, campo académico, campo político, políticas públicas, campo curricular.

* Doctor en Ciencias Políticas por la Universidad del Salvador de la República Argentina. Docente-investigador de la Universidad Nacional de Quilmes y actualmente es vicecorrector de la misma Universidad. Correo electrónico: jflores@unq.edu.ar.

** Maestra en Metodología de la Investigación Científica por la Universidad Nacional de Lanús. Docente-investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes. Correo electrónico: eperez@unq.edu.ar.

No hay alternativa pedagógica sin utopía y no hay utopía democrática que no sea una forma de desordenar el orden político-pedagógico existente. En las fracturas de este último, deben descubrirse las claves de los cambios posibles.

ADRIANA PUIGGRÓS (1993: 29)

ACERCA DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Indagar acerca del proceso de transformación que afectó al campo de la educación superior en Argentina a partir de 1990, tanto en sus lógicas académicas de organización y gestión como en sus prácticas de enseñanza e investigación, exige una mirada holística y a la vez particularizada, una perspectiva de análisis compleja y contextualizada. La investigación sobre educación superior en Argentina constituye un fenómeno relativamente reciente, en términos de modalidad de trabajo asentada en programas o grupos de investigación.

La reforma de las instituciones universitarias en la década de los noventa¹ se nutrió de las concepciones hegemónicas que fueron el marco de los discursos internacionales. Estos, por un lado, valoraron y privilegiaron el rol de la universidad en la denominada “sociedad del conocimiento” y, por otro, coadyuvaron a operar cambios significativos en la representación social de la institución universitaria: de la idea de universidad como espacio de construcción y transmisión de conocimientos socialmente significativos hacia la construcción de la Universidad como el espacio donde se generan profesionales en consonancia con los requerimientos del mercado productivo, con conocimientos “flexibles y creativos” para ser aplicados en distintos contextos.

En este marco la universidad ha sido puesta en valor desde distintas perspectivas teóricas de análisis. También, desde las producciones discursivas de diversos actores universitarios que manifestaron sus posicionamientos políticos e ideológicos. El propósito de este trabajo es dar

¹ En el contexto de este artículo, la expresión “década de los noventa” o similares refiere a los años comprendidos entre 1990 y 1999.

cuenta de parte de las luchas que emergieron al interior del campo de la educación superior, durante los noventa, a partir de las políticas públicas impuestas al sector y del discurso oficial que las impulsó y que aún hoy las legitima.

En el primer apartado se presenta la teoría de los campos de Pierre Bourdieu aplicada al análisis del campo de la educación superior, considerando que la misma permite entender a éste como un espacio de lucha política e intelectual que, en nuestro caso de análisis, remite a las discusiones pedagógicas y educativas. En ellas, los agentes resisten los embates de las políticas neoliberales, más a través de producciones discursivas que dan cuenta de otros caminos posibles y alternativos, que dentro de las prácticas concretas de gestión y producción universitaria.

En los siguientes apartados se analizan las políticas educativas implementadas durante el periodo abordado y en forma articulada, se propone un breve recorrido por las producciones discursivas que se generaron en el interior de las diversas disciplinas y de los espacios académicos, constituyendo discursos de oposición y resistencia a tales políticas.

PIERRE BOURDIEU Y EL CONCEPTO DE CAMPO

A través de la noción de campo, Pierre Bourdieu propone un abordaje de las estructuras objetivas de “lo social” como un espacio dinámico de juego y de luchas constantes. La teoría de los campos reconoce a los agentes sociales como protagonistas de la acción social y de la historia. Estos no son meros individuos, sino sujetos activos, capaces de tomar parte en el juego de luchas y pugnas al interior de los diversos campos sociales y de actuar en ellos.

De esta forma, a los estudios sobre obras intelectuales aisladas, Bourdieu opone la idea de situar el *corpus* “en su campo ideológico y la posición ocupada en el campo intelectual por el grupo de agentes que lo ha producido [...] en el sistema de las relaciones de competencia y conflicto entre grupos situados en posiciones diversas en el interior de un campo intelectual que, a su vez, ocupa determinada posición en un campo de poder” (Bourdieu, 1983: 15).

Los modos de existencia de “lo social” se expresan a través de dos conceptos fundamentales: la noción de campo, que refiere a las estructuras de posiciones ocupadas por los distintos sujetos en relaciones de subordinación y dominación; y la idea de *habitus*, que se entiende como el conjunto de esquemas de percepción y apreciación que un sujeto tiene incorporados, sujeto que a su vez se encuentra coaccionado por las estructuras objetivas. En este sentido, entre el campo y el *habitus* existe una correspondencia, sobre todo en el marco de las relaciones de dominación que organizan la dinámica de los diferentes campos.

Si bien esta teoría da cuenta de una lógica común que permite esbozar proposiciones generales para todos los campos, en cada uno de ellos se presentan relaciones de poder y luchas diversas que le imprimen especificidad a su dinámica.

Uno de los aportes de la “ruptura” epistemológica que propone Bourdieu respecto del campo literario —y que puede ser resignificado para el análisis del campo de la educación superior— consiste en relacionar toda obra literaria no sólo con su creador, sino también con las estructuras objetivas en el que se encuentra y las posiciones de poder que se generan dentro de esas estructuras, así como el posicionamiento y las relaciones de poder que se generan entre este campo y otros campos sociales. Existen tres momentos para una ciencia rigurosa de los hechos intelectuales y artísticos: un primer momento de análisis de la posición de los hechos intelectuales y los artistas en la estructura de la clase dirigente; otro momento, de análisis de las relaciones objetivas que los grupos en competencia por la obtención de la legitimidad intelectual y artística establecen, en un momento dado, en la estructura del campo intelectual —y en este sentido se expresa la distinción entre campo intelectual y campo de poder como dos sistemas relativamente autónomos, pero donde uno se encuentra inserto en el otro—; un tercer momento, de reconstrucción del *habitus* como sistema de las disposiciones socialmente constituidas, que en tanto estructuras estructuradas y estructurantes son el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías de un grupo de agentes (Bourdieu, 1983, 1995).

Para Bourdieu, el campo científico es la expresión de una lucha por la legitimidad científica y por el reconocimiento del par investigador en

la jerarquía del campo disciplinar. Esta lucha se produce en el marco de una estructura política externa que marca los límites de las prácticas de investigación y producción de conocimiento, siempre de acuerdo con las características de cada disciplina (Bourdieu, 1994). En lo que refiere a la universidad, Bourdieu la define como el espacio donde se expresa la lucha por la legitimidad del saber y el reconocimiento de la verdad en el mundo universitario. Lucha que a su vez configura el campo académico científico-disciplinario, estableciendo jerarquías tanto de los objetos como de los métodos de objetivación de la realidad.

Tomar por objeto la Universidad, era tomar por objeto lo que, por lo general, objetiva; el acto de objetivación, la situación a partir de la cual se está legitimado para objetivar. Al mismo tiempo, la investigación tenía permanentemente un doble objeto: el objeto ingenuo, el objeto aparente (¿qué es la universidad?, ¿cómo marcha eso?), y la acción de objetivar una institución que es socialmente reconocida como fundada para operar una objetivación que pretende la objetividad y la universalidad. (Bourdieu, 1987: 98)

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS EN LA ARGENTINA DE LOS NOVENTA

Durante la última década del siglo XX, el Estado argentino emprendió una reforma estructural de la educación superior, caracterizada por la formulación y adopción de políticas públicas específicas para el sector y por la sanción de un marco regulatorio común que abarcó numerosos aspectos del funcionamiento universitario.

La reforma comienza con la implementación de medidas que influyeron de manera directa sobre el proyecto institucional y académico del conjunto de las universidades. Las políticas públicas generadas tuvieron como ejes de transformación la relación entre las universidades —públicas y privadas— y el Estado y, concomitantemente, la gestión política, administrativa y financiera de las universidades nacionales (García de Fanelli, 1998).

En la gestión administrativa financiera, se produjo una serie de intervenciones puntuales por parte del gobierno destinadas a instalar la discusión sobre la necesidad de que las universidades nacionales gestionen nuevas fuentes de recursos: en 1990 el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, envió una carta a las universidades informando la disminución de los recursos del Tesoro Nacional y proponiendo el arancelamiento universitario en las universidades nacionales; en febrero de 1991, el Poder Ejecutivo Nacional presentó un anteproyecto de ley para la regulación del régimen económico financiero de las universidades. El mismo determina la posibilidad de arancelamiento y la distribución de salarios diferenciados en las universidades nacionales. Este anteproyecto tiene una fuerte oposición por parte del sector universitario, que se expresa a través del Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales (CIN), la Federación de Estudiantes Universitarios (FUA), la Confederación Nacional de Docentes Universitarios (Conadu), con el apoyo de la Confederación General de los Trabajadores (CGT). De esta forma se instala un debate que se extiende aún en el tratamiento de la Ley Federal de Educación, que se realiza en un tiempo prolongado durante 1991 y 1992 (Paviglianiti, 1996).

Por otra parte, durante 1991 y 1992 se destaca el reconocido “Subproyecto 06: Fortalecimiento de la Gestión y Coordinación Universitaria”, un documento financiado por el Banco Mundial, que sustentaba una propuesta metodológica para la evaluación de las universidades. En 1993 y luego de estudiar puntualmente el documento, el CIN expresa su negativa de implementar esta propuesta para la evaluación de las universidades nacionales, oponiendo a esta propuesta metodológica una serie de documentos generados en diversos encuentros y talleres nacionales convocados para tal efecto.

Como en otros países de Latinoamérica, este proceso de reforma se inscribe en un contexto caracterizado por la crisis del Estado Benefactor y por la recomposición neoconservadora, que se expresó en la fuerte incidencia de las políticas diseñadas por el Banco Mundial y los organismos internacionales de financiamiento para los países en desarrollo (Paviglianiti, 1996).

La reforma del sistema de educación superior tuvo lugar en un escenario dominado por un debate mundialmente extendido en torno al

papel del Estado, y el rol del mercado. Este debate promovió un cambio orientado a modificar el modelo de desarrollo imperante y a iniciar un proceso de reestructuración de la economía, tendiente a incorporar a la Argentina al flujo de intercambio mundial de bienes y servicios (Tiramonti, 2002: 21).

Finalmente, en 1993, el gobierno nacional crea la Secretaría de Políticas Universitarias en el marco del Ministerio de Cultura y Educación. Desde entonces, la cuestión universitaria ganó preeminencia dentro de la agenda de políticas públicas educativas, que estuvo centralmente dominada, en sus orígenes, por temas referidos al financiamiento y a los mecanismos de distribución del presupuesto público. Posteriormente se amplió a políticas de evaluación y acreditación. Esto fue aún más evidente a partir de 1995, con la sanción de la Ley 24.521 de Educación Superior.

Las transformaciones centrales que determina esta Ley, son similares a las de otros países de América Latina. En primer término, determina la conformación de órganos de evaluación institucional interna y externa, y establece la necesidad de garantizar procesos de autoevaluación; para esto la Ley crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau). Este organismo es el responsable de realizar las evaluaciones externas en las universidades y otorgar la acreditación de los títulos de las profesiones reguladas por el Estado, es decir aquellas cuyo ejercicio pudiera comprometer al interés público.

Un punto que generó fuertes controversias, amén de otros, refiere al financiamiento y la gratuidad en la educación superior: si bien el texto de la Ley reconoce que el Estado debe asegurar el aporte financiero para el sostentimiento de las instituciones universitarias nacionales, especifica que para la distribución del aporte del Tesoro Nacional entre las instituciones deben tenerse en cuenta indicadores de “eficiencia y calidad”. Por otro lado el artículo 59 (inciso c), deja a la decisión de cada universidad la posibilidad de arancelar los cursos o buscar fuentes diversas de financiamiento complementarias del otorgado por el Tesoro Nacional.²

² El inciso c del Artículo 59 de la Ley N° 24521 dice que los Consejos Superiores u órganos similares “podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional mediante la venta de bienes, productos, derechos o

El nuevo marco regulatorio se sancionó en el contexto de políticas educativas en las que la definición ideológica del Estado de tipo benefactor dejó paso a la instalación del Estado evaluador,³ junto a un aumento de las demandas sociales en torno a los servicios de educación superior y frente a restricciones cada vez más crecientes en el gasto social del sector, en relación con los fondos destinados para su ejecución.

El debate generado en torno a las orientaciones políticas del proceso de reforma estimuló, en el ámbito académico, la emergencia de un campo de estudio sobre educación superior.⁴ Si bien este se presenta fragmentado por las dificultades propias de los campos conformados disciplinariamente de manera múltiple, se reproduce en términos de investigaciones y de nuevos espacios de estudio, reflexión y producción teórica, donde conviven prácticas de negociación y de resistencia a las políticas que intentan imponerse a través de la Ley de Educación Superior.

En este contexto, diversos intelectuales pusieron en debate el papel controversial de la evaluación en el origen, los objetivos, funciones y alcance de las instituciones de educación superior y la forma en que esta

servicios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que preste, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad. Los recursos adicionales que provinieren de contribuciones o tasas por los estudios de grado, deberán destinarse prioritariamente a becas, préstamos, subsidios o créditos u otro tipo de ayuda estudiantil y apoyo didáctico; estos recursos adicionales no podrán utilizarse para financiar gastos corrientes. Los sistemas de becas, préstamos u otro tipo de ayuda estarán fundamentalmente destinados a aquellos estudiantes que demuestren aptitud suficiente y respondan adecuadamente a las exigencias académicas de la institución y que por razones económicas no pudieran acceder o continuar los estudios universitarios, de forma tal que nadie se vea imposibilitado por ese motivo de cursar tales estudios".

³ El Estado evaluador persigue la garantía pública (*accountability*) por el uso de los fondos del Estado introduciendo mecanismos de distribución presupuestaria en función de asignaciones competitivas ligadas al desempeño y al resultado. El concepto de Estado evaluador fue introducido por Guy Neave (1990). Cfr. para el caso argentino las consideraciones que realiza Daniel Cano (1994).

⁴ Los primeros trabajos sobre la universidad fueron publicados en 1985: Daniel Cano, *La educación superior en la Argentina* (Grupo Editorial Latinoamericano) y Augusto Pérez Lindo, *Universidad política y sociedad* (EUDEBA). Ambos textos dan cuenta de la educación superior en Argentina desde una perspectiva académica inscripta en las tradiciones de la investigación social argentina.

práctica se introduce en el conjunto de los países de la región por el decidido impulso de los gobiernos y de organismos multilaterales como el Banco Mundial (Pérez Lindo, 1993; Puiggrós, 1994). Pedro Krotsch (1993) sostiene que la reforma del sistema de educación superior, intenta hacer de la evaluación un elemento de rendición de cuentas de la universidad, en el marco de una nueva relación entre el Estado, la sociedad y el mercado. Coraggio y Vispo (2001), entre otros, postulan que las argumentaciones neoliberales en materia educativa, en nombre de la eficiencia, la equidad y la calidad, propusieron el virtual desmantelamiento de las universidades nacionales. Los autores sostienen que las políticas públicas del sector fueron subsidiarias de políticas económicas cuyos objetivos centrales fueron reducir el Estado, habilitando sus prestaciones a las lógicas del mercado.

CONOCIMIENTO Y CURRÍCULUM DURANTE LA REFORMA EDUCATIVA. PAUTAS PARA EL ANÁLISIS HACIA EL INTERIOR DE LAS UNIVERSIDADES

Los abordajes en torno a la problemática curricular emergen en los campos académicos disciplinares cercanos a la sociología de la educación durante la década de 1960, conformando un campo de investigación que tiene como objeto de estudio las prácticas curriculares que se generan dentro de los niveles del sistema educativo primario, medio y terciario no universitario. A diferencia de esto, los estudios sobre el currículum universitario en Argentina aparecen en la década pasada y aún hoy se encuentran ausentes en las representaciones de la mayoría de los profesores universitarios.

El currículum universitario ha sido concebido tradicionalmente como un “Plan de Estudios” cuya organización disciplinar ordena el recorrido del estudiante universitario y establece fronteras indisolubles entre unas y otras áreas académicas. Los troncos curriculares universitarios mantuvieron, en sus diferentes transformaciones, el orden científico dentro de la conformación de los campos técnicos profesionales que se legitiman a partir de la organización del capitalismo moderno (Puiggrós, 1993).

Durante el siglo XX, las prácticas en los campos del saber —entre otros campos— se han visto brutalmente alteradas por los regímenes militares entre los que se mencionan los de Onganía-Levingston-Lanusse (1966-1973) y los de la última dictadura militar (1976-1983). Las transformaciones curriculares emprendidas durante los procesos democráticos que les siguieron tuvieron como objetivo primordial democratizar los espacios políticos y la vida académica en las universidades, asegurando la libertad de cátedra y la defensa de los derechos constitucionales. Para esto, dentro de la vida académica se impulsaron las prácticas del pensamiento crítico, promoviendo la participación y la acción política y se actualizaron los contenidos y las materias que, habiendo sido pertinentes en cada área curricular, fueron eliminados del currículum durante los períodos dictatoriales mencionados (Puiggrós, 1993).

A mediados de la década del ochenta, impulsadas por las universidades, se crearon nuevas carreras que ya tenían un tiempo considerable en otros países de la región, como Terapia Ocupacional, Trabajo Social, Ciencias Políticas, entre otras. Aún en estos casos las formas de organización curricular se adaptaron a los planes tradicionales de la universidad, basados en la conformación de disciplinas cerradas y carreras de cinco a siete años de duración (Puiggrós, 1993).

Entre fines de 1980 y principios de 1990, el Poder Ejecutivo Nacional creó un núcleo de nuevas universidades nacionales alrededor del Conurbano bonaerense. Estas instituciones académicas siguieron al pie de la letra los direccionamientos de las políticas hegemónicas del momento, en oposición a la mayoría de las universidades tradicionales,⁵ congiendo con el gobierno y mostrándose menos refractarias frente a las políticas de transformación. Atendiendo a los requerimientos oficiales de formación, las mismas se presentaron como universidades innovadoras y coincidieron en generar una oferta de carreras cortas y aplicadas al mundo del empleo (García de Fanelli, 1998).

⁵ Entre las universidades tradicionales encontramos la Universidad Nacional de Buenos Aires, de La Plata, Córdoba, Tucumán y Cuyo. A las que se suman las Universidades nacionales del Litoral, Rosario, Entre Ríos, Matanza, Quilmes, Gral. Sarmiento, Lanús, entre otras, algunas de ellas creadas por el Poder Ejecutivo Nacional (Puiggrós, 1993).

En este marco, las inquietudes generadas en los ámbitos académicos en cuanto a la pertinencia de los conocimientos producidos, la transmisión y producción de conocimientos disciplinares y de estrategias de intelectuales que se adapten a los requerimientos del mundo del trabajo en la sociedad globalizada, se resignificaron a la luz de las políticas oficiales.

La duración de las carreras y la pertinencia de los conocimientos producidos y enseñados se convirtieron en ejes de discusión de las agendas universitarias nacionales. Con distintos grados de implicancia, ya sea en colaboración o resistencia, pero siempre desde un contexto de tensión, surgen producciones intelectuales y teóricas que discuten con los discursos oficiales que se hacían permeables al interior de las universidades.

La propuesta optimista sobre el papel de la educación en la sociedad del conocimiento surge a partir del consenso de algunas producciones que sostienen que, en la sociedad de la información, el conocimiento ha adquirido un valor relevante para el desarrollo económico y social. Son la CEPAL y la UNESCO los organismos que expresan —y legitiman— a través del documento “Transformación productiva con equidad” el rol central del conocimiento en el desarrollo de nuestra región.

En lo que refiere al rol de la universidad en la sociedad globalizada, Juan Carlos Tedesco (2000) expresa que la “sociedad del conocimiento y la información” demanda de los egresados de las instituciones académicas, creatividad, flexibilidad, adaptabilidad y habilidad de “aprender a aprender”. Esto es, ya no se trata de una mera acumulación de conocimientos específicos, sino de brindar al individuo las herramientas necesarias para adaptarse, crecer y formarse en una sociedad en continuo cambio. La globalización del conocimiento exige a la universidad superar los objetivos tradicionales de transmisión del saber y de la investigación para responder a las demandas que se generan por parte del sector productivo, sea con aportes de nuevos conocimientos generados por la investigación o con la formación de recursos humanos competitivos, a través de la educación continua o de la capacitación profesional permanente.

En el interior del ámbito académico y en oposición a estos discursos, se constituyen grupos intelectuales que, desde áreas disciplinares diversas

y desde una realidad regional, común, latinoamericana, realizan aportes significativos para la problemática curricular en la educación superior argentina.

En este contexto, la pedagoga mexicana Alicia de Alba, a principios de la década del noventa, resignifica a la vez que contextualiza las producciones de los pedagogos norteamericanos denominados radicales, como Apple, Giroux y Mc Laren, y de pedagogos de la resistencia, como Paulo Freire. La autora describe el currículum como:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse y a resistirse a tal dominación. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (Alba, 1998: 59-60)

La reflexión en torno al campo curricular que realiza Alicia de Alba cobra sentido en el análisis presentado respecto de la situación de la universidad mexicana durante la crisis de la década de los noventa. En este contexto, la autora se opone al vaciamiento de contenidos significativos frente a la irrupción de una nueva forma del discurso educativo tecnocrático. Este discurso ya ha sido resistido desde los años setenta en las universidades de México, cuando en la misma confluían autores y pedagogos exiliados de distintos países de Latinoamérica. Sucede que, frente a esta crisis y en este contexto global, los discursos críticos y radicales que se construyen no se articulan con las prácticas curriculares. Es entonces que la crisis de comunicación entre los sujetos sociales del currículo, deviene en el mito del discurso crítico que se cristaliza y se

nombría, pero no puede plasmarse en las prácticas curriculares concretas (Alba, 1998).

Analizando la crisis orgánica de la educación por la que atraviesa Argentina, Adriana Puiggrós (1995) sostiene que una de las causas de la crisis orgánica de la educación argentina ha sido la imposición de las políticas de ajuste dirigidas al sistema educativo enmarcadas en el discurso pedagógico neoliberal —que se diferencia claramente del discurso liberal que acompañó las políticas educativas del siglo XX en varios países de Latinoamérica—. Para Puiggrós, el neoliberalismo pedagógico se apropió de una serie de conceptos que para generaciones anteriores significaron banderas de lucha y conflicto. En esa apropiación, los resignifica y desdibuja, vaciándolos de sentido y asociándolos a categorías tales como “calidad” y “eficiencia” dentro de un discurso altamente economicista. Como ejemplo puede citarse lo ocurrido con el concepto de “descentralización”. Históricamente, esta idea surge como oposición a los aparatos de control y la burocracia estatal de los gobiernos autoritarios. Actualmente, la redefinición neoliberal de este concepto legitima el desprendimiento de las responsabilidades financieras del Estado nacional sobre las instituciones educativas de nivel medio y superior no universitario, dejándolas libradas a la suerte de las provincias o municipios.

Con un enfoque similar, encontramos una línea de investigación que la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos lleva adelante desde mediados de la década de 1990 en conjunto con el equipo del Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. En este marco, se define un proyecto denominado “El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. Perspectivas iberoamericanas”; una segunda investigación referida al análisis de casos, “Análisis epistemológico de los procesos de construcción del conocimiento en los campos disciplinarios de las ciencias de la educación y la comunicación social”, y una tercera producción referida a “La construcción del significado en la problemática curricular”. En este marco se han producido aportes significativos hacia el campo curricular desde un análisis discursivo crítico con un enfoque más filosófico y político que pedagógico (Duluc, 2004).

Algunas de estas investigaciones dan cuenta de posicionamientos post-estructuralistas en educación al afirmar que los discursos se construyen

a partir de determinadas reglas discursivas que constituyen y regulan el lenguaje. Son estas reglas las que guían la realidad educativa, así como las hipótesis sobre determinadas situaciones, los argumentos y las justificaciones de las prácticas educativas por parte de los profesores, los estudiantes y las autoridades (Cherryholmes, 1998).

EL PROBLEMA DE LOS VALORES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LAS CATEGORÍAS DE EQUIDAD E IGUALDAD EN CONTEXTO

La Constitución de la República Argentina, tras su reforma en 1994,⁶ enmarca los principios de la Ley de Educación Superior que se aprobaría en 1995. El artículo 75, inciso 19, atribuye al Congreso Nacional la responsabilidad de sancionar leyes de organización de la educación que “aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la comunidad, [...] garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y la autarquía de las universidades nacionales”.

El eje conceptual igualdad/equidad se erigió como uno de los aspectos centrales en las discusiones de la Convención Constituyente sobre los principios y valores que debían sustentar la educación argentina. Con argumentos fuertemente economicistas⁷ y frente a la resistencia de parte

⁶ La Constitución Nacional Argentina fue reformada durante el periodo estudiado, por la Convención Nacional Constituyente convocada por la Ley Nro. 24.309 del Congreso de la Nación. La Convención Nacional Constituyente sesionó en las ciudades de Santa Fe y Paraná entre el 25 de mayo y el 25 de agosto de 1994. Esta convención se desarrolló en un marco de tensión política signado por el acuerdo previo entre los dos representantes de los partidos mayoritarios: el llamado “Pacto de Olivos” que fue firmado por el presidente de la Nación Carlos Menem y el expresidente de la Nación y titular de la Unión Cívica Radical, Raúl Alfonsín. El pacto fijaba, entre otras cuestiones, el paquete de reformas que serían aprobadas sin dar lugar a debate y aquellos artículos que serían sometidos a discusión.

⁷ El ministro José Rodríguez declaraba en el diario *Página/12*, el 9 de agosto de 1994: “Nosotros queremos que en la Constitución figure, al igual que en la Ley Federal, el principio de gratuidad y equidad de la enseñanza. La gratuidad debe garantizarse para los niveles preescolar, primario, secundario y la formación docente. No para los alumnos que van a la universidad y provienen de los sectores de mayores ingresos” (Puiggrós, 1995).

importante de la población, el texto de la Constitución Nacional coincide con los lineamientos de los organismos internacionales, resaltando categorías como equidad y calidad en sus fundamentos filosóficos.

Estos valores se instalaron en las instituciones públicas en un contexto donde los grados de inequidad social eran cada vez más elevados y en el marco de una sociedad que daba cuenta de una fuerte segmentación y desgranamiento. A esto se sumaba el crecimiento brutal de los índices de pobreza y desocupación, generado por las propias políticas de gobierno, que trajeron como consecuencia el afianzamiento de la inequidad en la distribución de la riqueza, la fragmentación y la exclusión sociales.

Las formas precarias de integración al mercado incluían las contrataciones flexibles de los profesionales, profesores y técnicos de las instituciones públicas. En este contexto, la propuesta de calidad de las instituciones universitarias entra en contradicción con la calidad de vida de un grupo considerable de la población argentina.

A la luz de las evidentes contradicciones, los términos impuestos fueron inmediatamente resignificados en la defensa de las instituciones públicas.

Frente a este conjunto de condicionantes del acceso a los bienes de la educación, cabe contextualizar el término “equidad” en la realidad educativa de la región. La idea de equidad encierra una pretensión de igualdad en tanto igualdad de resultados, asumiendo que nos encontramos en el contexto de una sociedad fuertemente desigual. Dotar de una impronta de igualdad a la oferta educativa, no haría sino afianzar las desigualdades sociales, la fragmentación y la deserción. (Gómez, Pérez y Gobato, 2006)

Las leyes educativas sancionadas a partir de la estructuración del Estado argentino y su organización como nación a partir de la denominada “Generación de 1880”, sostuvieron durante más de un siglo el imperativo moderno de la igualdad. Este imperativo tenía, en el contexto nacional, el objetivo de proveer igual educación para todos los ciudadanos que habiten el suelo argentino y promover la integración social y la formación ciudadana de una nación habitada por sus inmigrantes. La necesidad de

unificar e igualar identidades y subjetividades se plasma en el reconocido “guardapolvo blanco” y se perpetúa en la idea de nación y a la luz de una razón universal.

El principio de la equidad en educación implica atender las diferencias sociales y económicas en tanto posibilidades materiales y simbólicas de acceso a la educación superior.

En este sentido, la equidad como premisa de la política educativa presenta un componente ético que supone el compromiso con una distribución de la educación que parta de las necesidades diferenciadas de los sujetos. Supone, para quienes estamos comprometidos con la universidad, indagar en formas alternativas de producción simbólica, trabajar más y de formas diversas donde más haga falta. (Gómez, Pérez y Gobato, 2006)

ESBOZANDO UNA CONCLUSIÓN: LA RECONFIGURACIÓN DE LA AGENDA DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA

Las políticas educativas durante la década analizada penetraron en las universidades por múltiples caminos: a través del marco legal que les dio sentido, mediante los programas especiales, nacionales e internacionales, que se llevaron adelante para tal efecto —como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (Fomec), el programa de incentivos a la investigación, entre otros—, y con la creación o afianzamiento de los organismos de control, legitimación y acreditación de las universidades. En el contexto nacional y regional de la época, esto muestra una paradoja. Mientras las reformas estructurales tendían a recortar la presencia del Estado y desplazarlo de sus funciones de árbitro en la distribución de la riqueza, el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, desde la Secretaría de Políticas Universitarias, alcanzaba un protagonismo que sólo encontraba parangón en la etapa de constitución del sistema educativo argentino, de fines del siglo XIX.

En este sentido, la necesaria búsqueda de una nueva articulación entre el Estado, las universidades y el sector productivo, reconfigura la

agenda del campo de la educación superior en Argentina. En el marco de esta confluencia problemática proponemos centrar dos planos analíticos para la reflexión y argumentación teórica, tendientes a construir el consenso hacia el interior de nuestras prácticas, producciones y discursos. “El primer plano a considerar supone la perspectiva del análisis de políticas públicas; el segundo, el campo propio de las ciencias de la educación, particularmente en las hipótesis interpretativas proporcionadas por la teoría del currículo” (Flores, 2005: 19).

Respecto del problema del currículo universitario, por un lado, la comunidad académica y los sujetos de determinación curricular reconocen la necesidad de una modernización y actualización curricular que articule los conocimientos impartidos y producidos con los requerimientos del sistema productivo. Por otro lado, hoy convivimos con prácticas académicas de enseñanza que deben ser resignificadas desde distintos frentes a la luz de los cambios culturales, políticos y sociales y de las nuevas teorías de la enseñanza, colocando nuevamente al estudiante como el sujeto del proceso educativo y a la generación de conocimientos como una de las misiones prioritarias de la universidad.

Los sujetos de determinación y desarrollo curricular deben atender y acordar cuáles serían los términos de esta articulación entre aparato productivo y universidad, enmarcada en los valores y la misión de cada institución académica. Luego, dentro del campo del currículum y específicamente del conocimiento científico, se presentan los nuevos condicionantes y desafíos: flexibilizar las fronteras disciplinares a la vez que dirigir la mirada hacia otros saberes posibles; plantear problemas epistemológicos, tecnológicos y científicos a la vez que promover las soluciones en estos campos.

La universidad se encuentra frente al desafío de resignificar su propia identidad como institución que, por un lado, produce y transmite conocimientos socialmente significativos contribuyendo al desarrollo de su región y, por otro, promueve un pensamiento plural, crítico y constructivo, a la vez que utópico y realista.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBA, A. de (coord.) (1997), *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*. México: Plaza y Valdés / Centro de Estudios Sobre la Universidad (UNAM).
- ALBA, A. de (1998), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- BOURDIEU, P. (1983), *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- _____, (1994), “El campo científico” en *Revista Redes*, núm. 2, vol. 1. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina), pp. 131-160.
- _____, (1996), *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. y L. WACQUANT (1995), *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BRUNNER, J. J. (1990), *El desarrollo de la educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- CANDIOTTI DE DE ZAN, M.; M. MIGUELES; M. QUINTEROS; M. HERRERA y A. AYMÁ (2005), “La construcción del significado en la problemática curricular” en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, núm. 31, año XVI, noviembre. Concepción del Uruguay: Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina), pp. 161-195.
- CANO, D. (1994), “Universidad, competitividad y hombres de negocios. Acerca de la historia de un modelo de Universidad en América Latina” en *Revista de Estudios Sociales*, año IV, núm. 6. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral (Argentina).
- COMAU, A. (2002), “Reformas Estatales de segunda generación y Reformas Universitarias en la Argentina actual” en Pedro Krotsch (org.), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. Buenos Aires: Ediciones al Margen / Universidad Nacional de la Plata (Argentina).
- CORAGGIO, J. L. y A. VISPO (2001), *Contribución al estudio del Sistema Universitario Argentino*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores / Consejo Interuniveritario Argentino.

- CHERRYHOLMES, C. H. (1998), *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares / Corredor.
- DULUC, S. et al. (2004), *Entre el currículum y la disciplina, la crítica*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina).
- FEJOO, M. C. (2002), "Argentina. Equidad social y educación en los 90". Buenos Aires: IIEP-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Artículo en línea accesible para usuarios registrados en <www.iipe-buenosaires.org.ar> [Consulta: marzo de 2006].
- FLORES, J. (2005), "La Universidad Nacional de Quilmes y el Programa de educación no presencial 'Universidad Virtual de Quilmes': una retrospectiva para una nueva agenda de investigación" en J. Flores y M. Becerra (comps.), *La educación superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina), pp. 13-24.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (1998), *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado*. Buenos Aires: CEDES / Centro de Estudios del Estado.
- GÓMEZ, D., S. PÉREZ y F. GOBATO (2006), "Knowledge Society Challenges for Universities: analysis and possible answers from a public Argentinean Institution", ponencia presentada en 1st. International Conference Developing a Common Platform for Global Co-operation / GUIDE 2006. Roma: Università Telematica Guglielmo Marconi (Italia).
- JACKSON, P. W. (1992), *La vida en las aulas*. Madrid: Morata (2a. ed.)
- KROTSCH, P. (1993), "La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?" en *Revista Sociedad*, núm. 3. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina).
- _____, (2000), *Sistemas educativos y reformas comparadas*. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina).
- MARQUIS, C. (comp.) (2004), *La agenda universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*. Buenos Aires: Colección Educación Superior, Universidad de Palermo (Argentina).

- MOLINA, F y J. YUNI (comps.) (2000), *La Reforma Educativa, cultura y política. El proyecto inacabado de la modernidad*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- MOLLIS, M. (2003), *Las universidades latinoamericanas; ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- _____ (2004), *La universidad Argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- NEAVE, G. (1990), "La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa Occidental, 1986-1988" en *Revista Universidad Futura*, vol. 2, núm. 5. México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 4-16.
- PAVIGLIANITI, N. (1996), *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- PÉREZ LINDO, A. (1993), *Teoría y evaluación de la educación superior*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- PUIGGRÓS, A. (1993), *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1995), *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel.
- _____ (comp.) (1994), *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- SIDICARO, R. (2002), *La crisis del Estado y los actores políticos y socioeconómicos en la Argentina (1989-2001)*. Buenos Aires: EUDEBA.
- TEDESCO, J. C. (2002), *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TIRAMONTI, G. (2002), "Los imperativos de las políticas educativas de los 90", en G. Tiramonti, *Modernización educativa de los 90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, pp. 31-48.

Fecha de recepción: 06/05/2006

Fecha de aceptación: 02/07/2006