

## "LA CUESTIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR"

### **Expositor:**

**Prof. José Luis Coraggio**

*Director del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.*

### **Comentaristas:**

**Dra. Ana María Jaramillo**

*Rectora de la Universidad Nacional de Lanús.*

**Lic. Rafael Santoyo Sánchez**

*Coordinador General de Servicios Académicos de la ANUIES (México).*

### **Moderadora:**

**Lic. Marta Mata**

*Unidad Pedagógica Universitaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento.*

### **Dr. Ameigeiras:**

Será coordinadora de este panel la Lic. Marta Mata, Licenciada en Psicología y profesora de Filosofía y Pedagogía; especialista en Psicología Educacional; Responsable de la Unidad Pedagógica Universitaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento; coordinadora de Seminarios de Formación Docente del Instituto de Estudios de Acción Social IDEAS. Con Uds. la Lic. Marta Mata.

### **Lic. Marta Mata:**

Contamos en esta mesa con la presencia del Prof. José Luis Coraggio como expositor, quien hablará sobre: "La Cuestión Pedagógica en la Enseñanza Superior". Y como comentaristas la Dra. Ana María Jaramillo y el Lic. Rafael Santoyo Sánchez.

El Prof. José Luis Coraggio es Economista, ha realizado estudios en la Universidad Nacional de Buenos Aires y en la Universidad de Pennsylvania; fue profesor de la Universidad de Buenos Aires en la Facultad de Ciencias Económicas y en la de Filosofía y Letras; investigador del Instituto Di Tella en los años 67 al 76 ; Director del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur; investigador y profesor del Colegio de Méjico y FLACSO, Ecuador; también ha sido Director de Investigaciones de la Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales para Centroamérica y el Caribe con sede en Nicaragua; Director de Investigaciones en el Centro de Investigaciones Urbanas, Ciudad; es Académico Visitante de la Universidad de Columbia; actualmente es investigador docente titular y Director del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Es autor o coautor de 14 libros sobre diversos temas: economía regional y urbana, democracia y transición en Nicaragua, economía popular y políticas educativas. Tiene además más de 70 artículos publicados en distintos medios especializados.

### **Prof. José Luis Coraggio:**

En mi exposición plantearé la tesis de que una renovación universitaria profunda debe incorporar como objetivo estratégico el desarrollo de las pedagogías de la enseñanza superior, y luego expondré algunos rasgos de la estrategia pedagógica de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

En una sesión anterior, el Lic. Gutiérrez dijo que se estaba encarando el tema de la educación a un nivel muy macro, que faltaba alguna consideración más profunda, más detallada, sobre lo micro. Efectivamente, a nivel macro hubo muchas y muy ricas intervenciones y, desde ese punto de vista, poco se puede agregar a nivel general. Intentaremos ahora bajar al proceso de enseñanza-aprendizaje, sin cuyo cambio coherente con la re-estructuración macrocurricular, las nuevas ofertas educativas pueden quedarse en cambios superficiales. Esto sería grave, porque la educación superior es una rama clave de la inversión pública para los países que aspiren a tener un desarrollo humano sustentable. Es, a la vez, una actividad humana que está pasando por una crisis casi universal, que requiere una transformación profunda y que no cuenta en este momento con paradigmas establecidos. La respuesta a esto no puede ser una apurada

innovación nominalista, inventando nombres de carreras que apelan a nuevas áreas-problema o “nichos” no cubiertos, muchas veces re-ensamblando viejas materias.

En tanto proceso cultural del cual es constitutiva la calidad, la educación amerita siempre una reflexión sobre las relaciones pedagógicas a través de las cuales se realiza. Desde esa perspectiva, la calidad de la educación no puede ser valorada solamente en función de otros objetivos a los que se subordinaría instrumentalmente (como sugieren la perspectiva del crecimiento económico y la evaluación en términos de costos y beneficios de cada graduado, por ejemplo). Qué valores morales, qué relaciones interpersonales y sociales, qué clase de personas se desarrollan en el proceso educativo, son criterios fundamentales. Pero incluso si primara el objetivo de ofrecer una formación eficaz para la resolución de los problemas del mundo económico, social y político, si primara el instrumentalismo y la denominada “eficiencia externa” de la educación, se requeriría encarar a fondo la cuestión pedagógica.

Esto no significa que haya que innovar por innovar, ni que la historia reciente de nuestras universidades no registre procesos de educación de alta calidad y eficacia. La misma “fuga de cerebros” que ha drenado nuestros países lo viene demostrando. Es más, cualquier renovación de la pedagogía estará apoyada en las investigaciones y experiencias que diversos centros del sistema de investigación y docencia vienen desarrollando en ese campo. De lo que se trata es de hacer un alto en la cotidianeidad de un sistema educativo presionado por el desbalance entre recursos y demandas sociales y por las transformaciones en las políticas públicas que acompañan al ajuste estructural, para reflexionar críticamente no sólo sobre qué, cuánto y en cuánto tiempo se enseña, sino sobre cómo se lo hace, buscando no una autocontemplación de la enseñanza sino su efectividad sobre el aprendizaje.

Tomemos como ejemplo el tema de la flexibilidad. Ese término, importado del análisis de la fuerza de trabajo que requieren las nuevas tecnologías, se ha instalado en la jerga educativa pensando en los educandos y en su futura inserción en la economía. Se exige que el sistema educativo contribuya a la “flexibilidad” que demanda el sistema económico. A la vez, el ajuste estructural presiona para que se reduzcan los costos por graduado. Todo esto, unido a la percepción generalizada de que muchas de las viejas carreras han quedado obsoletas, da lugar a propuestas de estructuras macrocurriculares en que las largas carreras tradicionales, rígidas, separadas entre sí de inicio a fin, son substituidas por sistemas caracterizados por: (a) ciclos básicos comunes que se ramifican en diversos y cambiantes ciclos especializados, (b) el acortamiento del tiempo previsto para alcanzar el grado, ofreciendo títulos intermedios de diverso alcance, así como las ya comunes “carreras cortas con salida laboral”, y (c) la oferta múltiple de cambiantes programas de post-grado.

A pesar de su intención, las nuevas estructuras articuladas pueden seguir formando profesionales rígidos y mal capacitados para encarar problemas nuevos. Por ello, debemos también considerar qué capacidades deben desarrollar los graduados para ser flexibles, polivalentes, y cómo vamos a hacerlo. Esa flexibilidad debe constituirse no como una relación externa entre oferta y demanda de recursos humanos sino en las prácticas pedagógicas cotidianas de las nuevas o viejas carreras, en el modo mismo de formar. La cotidianeidad del sistema educativo tiende a reproducir actores, relaciones y prácticas, el sistema mismo. Será tematizando, criticando y generalizando sus mejores experiencias en un espacio de práctica pedagógica reflexiva y plural como ese sistema puede ser modificado sin perder autonomía ni convertirse en proveedor subordinado de un mercado que, justamente, requiere volver a ser visto como artefacto y no como *deus et machina* de la vida humana.

Esa autonomía es de tal importancia que su defensa no puede dejarse librada ni a los valores del mercado introyectados en el corazón del sistema educativo ni al libre juego de las iniciativas de los docentes. Se requiere que la cuestión pedagógica se ubique alto en la agenda política de la comunidad educativa para diagnosticar, proponer y evaluar críticamente cómo encuadramos nuestras prácticas de enseñanza-aprendizaje para lograr un cambio en calidad. En este terreno hay mucho por hacer, como atestigua la escasa proporción (a nivel mundial) de trabajos específicos sobre pedagogía universitaria.

Permítaseme una analogía para resaltar la importancia de esta tarea. Si una Nación quiere definir su perfil productivo y su inserción en el mundo global, planteándose objetivos estratégicos y actuando en consecuencia, no puede sólo analizar qué productos vende o puede vender sino que debe investigar cómo los produce o puede producir. La revolución tecnológica y cultural en marcha reafirma que, en el mercado global, los productos serán crecientemente juzgados no sólo por sus cualidades aparentes, sino también por la forma en que son producidos (por ejemplo: ecológicamente limpios, no basados en formas de explotación extrema, no contaminados del capital del narcotráfico). Además, las relaciones y procesos de producción co-determinan los estilos de desarrollo, de consumo y de vida. Análogamente, qué valores y qué capacidades se demanda de los egresados y cómo se realizan en la sociedad no puede establecerse interrogando a los mercados existentes, sino que estará co-determinado por los procesos y relaciones educativas que producimos y su efecto acumulativo sobre la economía y la sociedad informacionales.

Siguiendo con la analogía, los grandes cambios tecnológicos siempre se inician en determinadas ramas de la producción y de allí se difunden al resto del sistema económico. Desde una perspectiva económica (no necesariamente economicista), el sistema educativo y de investigación es hoy una rama de la producción equivalente a lo que era la producción de bienes de capital en el modelo industrialista. Para seguir con la metáfora productivista, el sistema de educación e investigación aparece como la rama fundamental en la cual se va a definir cómo y dónde se dará el desarrollo.

Para el estilo de desarrollo hacia el cual transitamos, invertir eficientemente en “capital humano” implica poner en marcha un proceso de reproducción ampliada de capacidades humanas, individuales y sociales, necesarias para participar en el proceso global de transformación de la producción, de la gestión social y pública, de la política y de la cultura en general. El carácter crítico del sistema de investigación, educación y capacitación es hoy ampliamente reconocido. Consecuentemente, su “tecnología”: cómo se invierte en este sector, cómo se producen esas capacidades humanas, con qué pedagogía y con qué didácticas, debe ser objeto de una estrategia explícita compartida y no dejarse en manos del mercado o de los eventuales talentos o sensibilidades del formador. Y, a diferencia de otras ramas de la actividad económica, aquí podemos inventar, innovar o revolucionar los procesos de educación superior con nuestros propios recursos.

Hay un rezago mundial en esta materia. Esto se explica en parte por la vieja noción de que, mientras la pedagogía (como su nombre lo indica) es central en los tramos iniciales de la enseñanza, en los tramos superiores la calidad de la educación recibida está dada principalmente por cuánto sabe del tema el profesor, independientemente de si y cuánto sabe sobre cómo formar, capacitar y potenciar las capacidades de los alumnos. También incide en esto el facilismo que asocia transformación educativa con consumo de medios educativos (computadoras, internet, audiovisuales, etc.). Por el contrario, desde el punto de vista de la reorganización del sistema de educación y de formación superior que estamos discutiendo, no podemos quedarnos -por importante que eso sea- en el consumismo tecnológico ni en definir cuáles son las nuevas carreras, las nuevas materias o los nuevos temas, o cuáles son las relaciones entre la oferta de graduados y el mercado; no podemos limitarnos a discutir si las carreras tienen que ser más cortas o más largas, ni si tienen o no salida laboral en los mercados actuales. Es indispensable, en todo caso, enmarcarlo en una discusión profunda acerca de las relaciones educativas que le dan sentido.

Es usual atribuir la crisis del sistema universitario a su reciente masificación. Pero, sin abandonar la lucha por que la sociedad y el estado reconozcan efectivamente la prioridad estratégica de invertir en todos los niveles de la educación, debemos tener presente que para cada situación de recursos hay siempre márgenes para mejorar su calidad y que si no nos tensionamos para acercarnos al límite no estaremos en condiciones de ganar y aprovechar responsablemente los recursos adicionales que reclamamos.

El sistema universitario debe no solamente resolver el problema de cómo superar la estrechez de recursos económicos, sino que debe también revolucionar sus modos de formar. Si miramos hacia atrás, encontraremos que la crisis del sistema educativo no se reduce a que cambiaron las demandas de la economía y la sociedad y que su rigidez le impidió dar respuesta, sino que aunque no se hubieran dado estas transformaciones el sistema ya estaba en crisis, ya tenía problemas de eficacia y de calidad.

Como dijimos antes, no se trata de inventar por inventar sino de recuperar lo mejor de nuestras experiencias, actuando desde todos los niveles de la comunidad universitaria para poner en práctica mecanismos de auto-control, para abrir espacios de decisión y reflexión en que se plantee explícitamente el objetivo de garantizar un aprendizaje significativo. Algo debemos estar haciendo mal cuando una y otra vez los tests indican que altísimos porcentajes de nuestros graduados no pueden hacer una lectura comprensiva. De hecho, se vienen usando muchas formas de enseñanza, pero pocas veces docentes y alumnos pueden aprovechar todo el potencial de cada encuadre específico, sea éste la clase magistral, el taller, la salida al campo, el laboratorio, el seminario, etc., entre otras cosas porque pocas veces se saca a luz el currículo oculto, esos objetivos de aprendizaje que deben lograrse además de cubrir la programación de temas, ejercicios y lectura de bibliografías. Esto no se resuelve actualizando la bibliografía. A veces vemos (al menos en ciencias sociales, que voy a tomar como ejemplo desde ahora) un gran esfuerzo por recoger las últimas citas a la vez que se elude o minimiza el contacto con el pensamiento de los “clásicos”, con el objetivo de dar (alienadamente) lo último y no de transmitir la teoría como producto histórico, esencial para su comprensión y utilización creativa.

Una cuestión central es cómo se dosifica y construye una secuencia de los conocimientos programados en las carreras. Parece haber consenso sobre la necesidad de diferenciar un primer ciclo general o básico, y un segundo ciclo especializado. Pero, tanto desde el punto de vista epistemológico como desde el punto de vista didáctico, habría que especificar qué entendemos por básico y por no básico. Se podría pensar en un primer ciclo más teórico y un segundo ciclo más práctico, por ejemplo. O se podría pensar en un primer ciclo en que se cubre la teoría general, y un segundo ciclo donde se estrecha el

campo teórico disciplinar; así, primero enseñaríamos teoría económica general y después teoría económica industrial, como una focalización dentro de la disciplina. Eso parece que es lo que se quiere decir cuando se habla de especialización.

Pero también podríamos pensar en una secuencia que va de lo abstracto a lo concreto. Si pensamos así, el segundo ciclo no tiene que ser más selectivo en cuanto al campo disciplinario que cubre, sino que más bien tiene que ampliar el espectro. Mientras el primer ciclo apunta a captar en profundidad los elementos estructurales mediante un sistema teórico disciplinar -economía o sociología, por ejemplo- el segundo apunta a lo concreto. Y los fenómenos concretos no son, por ejemplo, sociológicos, sino que son sociales. Y aprehenderlos implica introducir lo que las disciplinas presentan como determinaciones económicas, tecnológicas, culturales, políticas. Entonces, en el segundo ciclo más bien tendría que abrirse el espectro de disciplinas complementarias, en lugar de estrecharse.

La secuencia es, en todo caso, materia de discusión, pero la decisión que se adopte en cada caso tendría que ver no sólo con “el orden del ser de las cosas” sino también con consideraciones pedagógicas. Así como el mejor orden de exposición suele no coincidir con el orden de investigación, es necesario pensar el ordenamiento curricular desde la perspectiva de la formación óptima, dados los recursos disponibles. Y la solución a esto no es única ni autoevidente. Aún si fuera decidible, la cuestión del orden óptimo no tendrá la misma respuesta para distintos campos del saber o para distintos puntos de partida de los alumnos y los docentes mismos. Dependiendo de la etapa de la formación y de los objetivos del curso, puede juzgarse conveniente comenzar desde experiencias y ejemplos concretos e ir haciendo abstracciones, identificando problemáticas sistematizables e introduciendo las generalizaciones teóricas de a poco, para luego volver a otra experiencia o problema, y así siguiendo. O bien puede preferirse hacer una presentación -axiomática o dialéctica- de la teoría en lugar de partir de problemas concretos. Cada secuencia tiene sus ventajas y sus desventajas, y hacer estas difíciles evaluaciones es justamente parte de la reflexión sobre cómo formar. En ningún caso se trata de que la solución pedagógica sea ajena a la práctica y las capacidades de los docentes que deben implementarla, sino que el desarrollo y la participación de los docentes sea parte del proceso.

El cómo enseñar plantea también la cuestión de las relaciones entre docencia e investigación. No es suficiente decir que van a estar relacionadas, o que todos los docentes van a hacer investigación. ¿Cómo, en la cotidianidad del trabajo universitario, se vinculan la investigación y la docencia? El hecho de que un docente haga investigación no garantiza que en el proceso de formación esto esté presente de la manera más adecuada. Podemos ampliar la cuestión a la de la relación entre docencia, investigación y “extensión” (esa relación con los actores extrauniversitarios, sus problemas e intereses). No es suficiente que la universidad haga algo de las tres cosas. En todo caso, es importante que los docentes y los alumnos sepan no sólo las teorías y manejen los datos, sino que sepan por experiencia crítica cómo son producidos, cuál es su verdadero significado y cuál su eficacia social.

No hay “una” respuesta para todo esto, no hay “la” respuesta y, si la buscáramos, estaríamos entrando por un camino equivocado. Siempre habrá distintas opciones que podrán ser más o menos adecuadas a las diversas circunstancias del proceso de enseñanza-aprendizaje. No hay que buscar de entrada un paradigma. Lo inicialmente paradigmático consistiría en institucionalizar un espacio plural para que los diversos actores del proceso educativo discutan y reflexionen sobre las mejores maneras de lograr un aprendizaje efectivo, probando de manera responsable distintas alternativas lo más fundamentadas que sea posible en la experiencia y las teorías del aprendizaje.

Se trata de incentivar un proceso de innovación controlada, sin pretender soluciones universales. En educación, la heterogeneidad dentro de un rango de opciones que comparten objetivos estratégicos es en sí misma valiosa. Esto puede ser tranquilizante, liberarnos de la ansiedad que crea pensar que hay una solución óptima y que, tal vez, no es la que uno está aplicando. Además, amplía la posibilidad de consensos estratégicos aunque haya diferencias tácticas, algo fundamental cuando se requiere la sinergia del conjunto de acciones educativas para lograr un cambio significativo en la formación de las próximas generaciones.

¿Cómo pensar las alternativas? Es fundamental aprender de las propias experiencias controladas, resignificadas desde la perspectiva de las teorías pedagógicas. Enseñar y, a la vez, pensar sobre cómo se enseña o, en otras palabras, prestar atención al aprendizaje, vigilar qué y cómo se aprende, en qué medida una u otra práctica de formación produce ese efecto que es el desarrollo de las capacidades y competencias que queremos en los alumnos. Esta reflexión tiene que ser continua, no puede ser sólo inicial. No se resuelve ni con un cursito de pedagogía para profesores al final de su formación de grado, ni con alguna carrera docente. Tiene que ser un proceso de reflexión continua porque el contexto del aula está cambiando todo el tiempo, porque tenemos mucho para aprender de la experiencia, y porque hay pocas certezas.

Para objetivar esta búsqueda colectiva, es también importante contar con un proceso de investigación educativa participativa, aplicando a nuestra propia práctica docente el principio de científicidad que propugnamos para otros campos. La existencia de una instancia de investigación educativa -relativamente independiente pero asociada al proceso de formación- ayudará a evaluar las distintas alternativas no sólo por su calidad como proyectos didácticos sino por los resultados de su implementación. Además, dada la tendencia actual a que los diversos proyectos institucionales sean evaluados externamente con criterios que confunden racionalidades y afectan muchos intereses, es importante también avanzar en una investigación propia de la eficiencia externa de nuestras acciones educativas, para poder participar con fundamento en la elaboración de esos criterios. ¿Qué pasa con ese graduado cuando se enfrenta al mundo de la empresa, del gobierno, de las organizaciones sociales donde presta servicios? ¿Qué contribución real hace a esos sistemas? ¿Cómo evaluar los costos y beneficios de la educación superior?

Cuando hablamos de la cuestión pedagógica no estamos pensando en pasar el problema a los pedagogos que, como expertos, van a dar recetas para resolverla y van a vigilar la práctica de los formadores. Esa división del trabajo ha aportado importantes avances pero también ha generado fuertes resistencias, similares a las que pueden suscitar los epistemólogos entre los científicos. Es necesario que, con la ayuda de los pedagogos y otros estudiosos de la educación, re-asimilemos esa parte de la práctica docente integral que se enajenó como disciplina separada. Hay que reincorporar a nuestro conocimiento, a nuestra preocupación cotidiana como formadores, la cuestión pedagógica, la cuestión didáctica. Los pedagogos y otros estudiosos de los procesos educativos siguen haciendo falta porque son los que llevan la tarea más pesada de la objetivación, la profundización y sistematización de todas estas experiencias, de todos estos aprendizajes, pero habría que asumir esto no como algo ajeno sino como algo que queremos internalizar y en cuya producción jugaremos un papel importante.

Para asegurar la eficacia y la eficiencia de una reforma pedagógica, el currículo debe incluir expresamente la formación pedagógica de los alumnos. Es decir, para que el impacto se logre y multiplique, los alumnos mismos tienen que saber y estar sensibilizados a la cuestión de la enseñanza y del aprendizaje, entre otras cosas para controlar su propio aprendizaje (creo que uno de los obstáculos en la educación es que los alumnos aprenden tarde a discernir si están aprendiendo a no, porque ese juicio queda tradicionalmente depositado en manos del docente y los exámenes). Más aún, la flexibilidad de los graduados depende, en buena medida, de que hayan aprendido a aprender. Esto requiere que el estudiante incorpore la conciencia sobre el propio aprendizaje. Si el propio proceso de enseñanza logra que el alumno incorpore ese control interno, esto ayudará muchísimo a regular nuestros procesos de enseñanza. Además, si les transferimos esa capacidad, esa sensibilidad, ese conocimiento sobre la situación de enseñanza-aprendizaje, va a ser cada vez menos costoso mantener esta revolución continua en las nuevas generaciones de educadores.

Un elemento colateral a destacar tiene que ver con ese elevadísimo porcentaje de graduados universitarios que no pueden hacer lectura comprensiva. Esto es algo muy serio que debe encararse incluyendo expresamente en el currículo el desarrollo de las competencias comunicativas: la capacidad de preguntar significativamente, la capacidad para leer comprensivamente, las habilidades requeridas para la producción de textos o la expresión de ideas en general, el desarrollo de esa rara capacidad para tener en cuenta al interlocutor y sus códigos.

Por último, un graduado flexible no es precisamente un especialista que en cuanto queda obsoleto su conocimiento requiere un largo proceso de reciclaje para volver a insertarse productivamente en la sociedad, sino uno capaz de pasar rápidamente de un campo al otro, de transferir competencias generales para enfrentar problemas nuevos, de ir acumulando experiencia y sabe cómo acumularla, sistematizarla, socializarla y aplicarla. Desde este punto de vista, la práctica de identificación, formulación y resolución de problemas es muy importante. Esto suele asociarse con el mundo del trabajo, entendido como el trabajo remunerado, externo a la universidad, y para eso se piensan las pasantías y otros recursos. No obstante, si bien esas experiencias de trabajo son importantes, el estudio y la investigación, lo que se hace en la universidad o lo que se hace en el proceso de formación, es también parte del mundo del trabajo, en el que se enfrentan problemas variados y se toman decisiones, en el que se desarrollan habilidades, valores y sensibilidades como en una fábrica, en una oficina o en la práctica profesional. Por lo tanto, no podemos desaprovechar esa oportunidad preciosa que nos da el trabajo universitario, para reflexionar y desarrollar las capacidades del trabajo en general. Como todo, esto requiere un esfuerzo adicional, explicitando una parte del currículo oculto, porque esto de alguna manera se aprende pero al no hacerlo explícito se desaprovecha en buena medida esa posibilidad.

En la Universidad Nacional de General Sarmiento, desde su diseño inicial se planteó una estrategia pedagógica, no como modelo o recetario sino como una noción explícita que iba a orientar, en tanto estrategia, una variedad de decisiones que se fueran tomando sobre la marcha. Esto supone

recuperar un conocimiento acumulado pero disperso, y la novedad fundamental está en usarlo. La novedad no está en inventar ideas sino en institucionalizar la dimensión pedagógica en el proyecto que orienta el quehacer cotidiano de la universidad.

La UNGS ha definido tres etapas en la formación de grado: un período de aprestamiento para el trabajo universitario, que transcurre mientras los estudiantes aún están terminando su secundaria, que viene a suplir (se espera que temporariamente, hasta que surtan efecto las reformas en los niveles pre-universitarios) las limitaciones que traen los ingresantes. El aprestamiento no es una nivelación, sino que busca completar el desarrollo de capacidades y disposiciones que nutren el proceso de estudio a nivel superior y reducir los fracasos en el primer año de universidad, fundamentalmente a través del dictado de una Matemáticas y de un Taller de Lecto-escritura cuidadosamente implementados. Coadyuva a estos objetivos la consigna que se instaló de entrada en el quehacer de los docentes y que les posibilita la dedicación que tienen: esmerarse en dar a los alumnos una atención y un trato que reafirme su vocación de estudiar, evitando deserciones evitables, mediante el encuentro cotidiano cara a cara.

Luego, se pasa a un Primer Ciclo de tres años, de formación en dos disciplinas (Historia y Filosofía; Economía y Sociología; Matemáticas y Física, según sea la mención), con unas pocas materias complementarias y un 25 por ciento de materias optativas. Este ciclo es de formación básica, y tiene como objetivo conocer las ideas de esos campos pero también aprender un modo de pensar, como economista o como físico, como matemático o como historiador. Otro producto esperado es que el alumno entienda cómo se gesta y cuál es el sentido de la teoría y del método, cómo se inventan y cómo se usan las teorías y, a la vez, que aprenda a disfrutar del placer de comprender, combinar, criticar y crear ideas, y vincularlas con la realidad.

Se pretende formar un profesional flexible, con capacidad para enfrentar problemas nuevos, para buscar conocimientos y metodologías pertinentes a cada problema, para transferir sus conocimientos a situaciones nunca experimentadas, para informar y formar a su vez a otros, para reflexionar y aprender eficientemente de su propia experiencia, para seguir estudiando. La macroestructura curricular sólo es el encuadre de los micro-procesos de enseñanza-aprendizaje, cuya eficacia depende de la voluntad y de las habilidades de los docentes para desarrollar en los alumnos esas capacidades que harán a una flexibilidad profunda y perdurable.

La formación básica no se consigue con sólo exponer brillantemente al alumno a un desfile de teorías y lograr que pueda repetir las, replicarlas y eventualmente aplicarlas, sino que debe desarrollar una reflexión y una base afectiva más profunda sobre el teorizar, el interpretar, el encarar problemas. Es fundamental proponer a los estudiantes que asuman actitudes y valores asociados al trabajo científico o al trabajo hermenéutico. Esa formación de valores, de actitudes, de disposiciones, que son las que acompañan el tipo ideal del profesional o científico en general y en cada campo en particular (como la exactitud en el matemático o la empatía en el antropólogo), es también responsabilidad expresa de los docentes y requiere un proceso complejo que de ninguna manera se limita a enunciarlas normativamente.

Todo esto se va a manifestar, entre otras cosas, en cómo se organicen los cursos de teoría. No se trata de enseñar teoría sociológica o teoría económica de alguna manera; se trata de pensar cómo se enseña para lograr estos objetivos. Así, se han tomado algunas definiciones pedagógicas que acompañan a la macroestructura curricular. Por ejemplo, las ciencias sociales serán enseñadas por paradigmas, para que el origen, sentido y eficacia de las teorías y los métodos sean comprendidos a la vez que se aprenden tales teorías y métodos. Implementaremos esa estrategia y vigilaremos sus resultados sobre la marcha. Tal decisión se basa en consideraciones epistemológicas así como en una sólida experiencia docente, pero obviamente no es la única alternativa, ni se propone como “la” manera de enseñar todas las materias. Es una hipótesis que contraviene el modo usual de enseñar esas disciplinas, hipótesis que debe ser puesta a prueba en las mejores condiciones posibles, pero que deberá ser confirmada por sus resultados.

Luego sigue un Segundo Ciclo de dos años, que supone entrar en un terreno concreto, profesional (Economía Industrial, Ingeniería Industrial, Ecología Urbana, Política Social Urbana, Urbanismo, Administración Pública con mención en Gobierno Local) o bien un Segundo Ciclo de un año para culminar con el grado de Profesor de Educación General Básica y Polimodal. Pasar de un ciclo al otro en las carreras profesionales no significa “especializarse” en una sub-rama disciplinar, sino pasar de lo fuertemente teórico y abstracto a lo más concreto y cercano a la práctica, por lo que el campo disciplinario se amplía, al ser pluridimensionales los procesos en que van a intervenir nuestros graduados. Por ejemplo, en el segundo ciclo que conduce a la Licenciatura en Ecología Urbana se va a exponer al estudiante que viene de la mención en ciencias exactas -con una fuerte formación en física, matemáticas y química- a disciplinas como geografía y sociología urbanas, ecología urbana, economía ambiental,

formulación de proyectos, etc. Otro tanto va a pasar con las otras carreras. Vds. se preguntarán: ¿cómo se va a enseñar economía ambiental a quien no vio economía antes? No lo vamos a resolver haciéndole tomar una introducción a la economía. Vamos a aplicar el mismo principio que opera en los post-gradados, donde se supone que quien ha alcanzado un nivel de competencia en un campo puede incursionar productivamente en campos nuevos. Vamos también a hacer un diagnóstico de las especiales habilidades que trae un estudiante de ciencias exactas para formalizar y pensar en sistemas e interdependencias complejas, y presentaremos la nueva materia en los códigos que él o ella traen. Esto significa un trabajo pedagógico extra, antes y durante el curso, y una formación extra del docente, pero ese es el desafío.

No se trata entonces solamente de formar para una aplicación de la teoría ya aprendida a un dominio específico, ni de un estrechamiento dentro de una disciplina, sino de aspirar a lo concreto, a una comprensión capaz de hacer diagnósticos de situaciones reales, de proponer intervenciones y alternativas y, sobre todo, de visualizar posibilidades en la realidad que no son advertibles a simple vista.

Además, a lo largo de la carrera, los estudiantes que desde el segundo semestre se separaron por menciones, vuelven a encontrarse, en laboratorios interdisciplinarios, en talleres, en las materias optativas, en las carreras mismas de Segundo Ciclo. La interdisciplina no es sólo una propuesta de reflexión sobre los límites de la disciplina, sino un espacio de práctica real en que se hace imperativa la necesidad de incorporar otros conocimientos para aprehender lo real. Aunque esto no excluye prácticas intradisciplinarias, muchas prácticas serán colectivas, multidisciplinarias, y se ubicarán en situaciones reales de resolución de problemas, donde investigadores-docentes y alumnos se enfrenten con actores reales de la sociedad, la economía, el sector público.

Por ejemplo, el primer laboratorio interdisciplinario será alrededor del tema del medio ambiente. Se formarán grupos inter-menciones para trabajar con los problemas del medio ambiente de la zona. Pero no se va a pedir que cada uno asuma un rol disciplinario, de físico, o de químico, o de economista, o de sociólogo a medio hacer, sino simplemente que participe en el tratamiento del problema con los conocimientos y competencias que tiene en ese momento. Que se dé un encuentro donde nadie tiene por qué pretender manejar una jerga y diferenciarse por ella. Y hay otro laboratorio de este tipo en el sexto semestre. Ese encuentro se da también en el segundo ciclo. Por ejemplo, en Urbanismo habrá alumnos que provienen de las menciones de Sociales y de Exactas. Una vez más, no se van a dar cursos especiales para nivelar sus conocimientos, sino que van a recibir los mismos cursos en un campo que todos desconocen aunque vienen con diversas formaciones básicas, y se va a encuadrar una parte muy importante de su formación en talleres donde encaren el ciclo completo de resolución de diferentes problemas reales y donde complementen sus conocimientos horizontalmente como parte del proceso de formación y como anticipación de la vida real del trabajo inter-disciplinario.

¿Cómo se encarna este proyecto en la práctica? ¿Qué dificultades enfrenta? En primer lugar, desde su diseño inicial quedó definido que la Universidad se organiza por Institutos de Investigación, los que definen sus programas de investigación, y que se selecciona al personal por su capacidad para contribuir al desarrollo de esos programas, que los concursos son para cargos de investigador en líneas de investigación predefinidas. No sólo hay que conocer y poder transmitir el conocimiento, sino hay que saber cómo se produce el conocimiento. Por eso el Estatuto habla de Investigadores-docentes. Se da mucho peso a la dedicación exclusiva, que permite encarar estas formas complejas de hacer docencia, e incorporar la dimensión pedagógica. Pero sobre todo hay un énfasis en la dedicación semi-exclusiva. Y eso se manifiesta en la política salarial, porque la remuneración de la dedicación semi-exclusiva es varias veces superior a la de otras universidades del país.

En segundo lugar, para guiar, ordenar y dar seguimiento al proceso educativo se ha creado la Unidad de Pedagogía Universitaria, dependiente de la Secretaría Académica, Unidad que también realiza o coordina actividades de investigación educativa, de evaluación de los resultados de distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje, acelerando el proceso de aprendizaje de la práctica y de sistematización de ese conocimiento. Esta Unidad no ha sido pensada como un vigilante externo cuya función es calificar a los profesores. Su función es dar acompañamiento, apoyar y estimular la investigación pedagógica por los mismos docentes, en un proceso de encarnación de la dimensión pedagógica, desarrollando sus capacidades y conocimientos pedagógicos y didácticos.

Para que una estrategia pedagógica sea eficaz, es esencial que los docentes la compartan, que la concreten en sus actividades docentes. Se requiere, por lo tanto, una actividad de diálogo y formación pedagógica de los docentes antes de iniciar la docencia en esta universidad, y a medida que se van encarando nuevos desafíos. Por ejemplo, los investigadores del Instituto del Conurbano estamos a cargo este año del módulo socioeconómico del curso propedéutico, para lo trabajamos dos meses con la UPU en un taller bastante intensivo para entre otras cosas, analizar las investigaciones previas sobre el punto de partida de las capacidades cognitivas de los alumnos, definir los objetivos de ese curso propedéutico y

diseñar juntos el currículo y las situaciones de enseñanza-aprendizaje (ver anexo). Esto lleva tiempo, es una inversión de recursos que la universidad debe respaldar y valorar.

Es indispensable generar un espacio de transferencia y de diálogo sobre las experiencias que se van teniendo en los distintos ámbitos de la Universidad, haciendo participar a docentes y alumnos en su evaluación -por escrito, de manera anónima en unos casos, en reuniones cara a cara, en otros- y sistematizando los resultados de estas reflexiones. Y hay que lograr que estos resultados, sobre todo cuando indican errores por parte de los docentes, sean tomados no como evaluaciones de la persona sino como elementos útiles para rectificar y ajustar la práctica docente.

Como es obvio, todo esto tropieza con problemas, es difícil de implementar. Si bien como universidad nueva partimos de cero, se trata de un cero relativo, porque quienes constituyen la planta docente de esta universidad tienen una historia universitaria, participan de una cultura de lo que es ser universitario, de lo que es la autonomía del docente, y la propuesta de una estrategia pedagógica puede poner en cuestión algunos aspectos de esa cultura. No debe extrañar que, a la vez que muchos se vuelcan entusiastamente a la búsqueda pedagógica, otros colegas se manifiesten indiferentes a este proceso colectivo de perfeccionarse en el arte de enseñar, seguros de que su experiencia previa lo hace innecesario. Esto, que puede ser cierto a nivel de una cátedra aislada, generalmente no lo es para un sistema dirigido a lograr un resultado de formación que sería imposible sin un esfuerzo solidario y coordinado de todos los docentes a lo largo y ancho de las carreras.

Esa falta de interés puede también tener que ver con malas experiencias previas en cursos de formación docente. Como ya indicara, en la UNGS se trata más bien de cerrar la brecha entre el docente y el pedagogo, evitando ubicar al pedagogo como un poder superior que vigila si el que enseña hace bien o no las cosas. Para lograr que la comunidad académica universitaria desarrolle una moral de responsabilidad compartida por la mejor formación de los alumnos, es fundamental mostrar prácticamente las ventajas de trabajar de manera solidaria hacia ese objetivo común. No se trata entonces de imponer comportamientos sino de abrir un espacio para experimentar la utilidad de esta perspectiva y del enriquecimiento personal que puede aportar.

Tal vez el mayor problema es el del tiempo. Hacer docencia así lleva mucho tiempo. Si se espera que seamos investigadores-docentes, si además tenemos que participar en el desarrollo y consolidación de nuevas instituciones universitarias, el tiempo adicional de docencia podría actuar en desmedro del tiempo que requiere la investigación. Efectivamente, como resultado de un movimiento pendular iniciado en los 60, en la cultura universitaria actual se ha llegado a valorar la investigación (y en particular las publicaciones) más que la docencia. Investigar es hasta lúdico, la docencia es una carga; la investigación es creadora, lleva a la reproducción ampliada del conocimiento, la docencia es transmisora, pasiva; la investigación da prestigio y, a veces, mayores ingresos, como cuando los estímulos para aumentar los salarios no están asociados a si uno da más o mejores cursos, sino a la calidad de la investigación o a cuántas publicaciones tiene. Se piensa que si uno hace investigación se desarrolla personalmente, mientras que si hace docencia no tiene un desarrollo personal.

Para que esas valoraciones sean ponderadas, es necesario que la universidad sea coherente y ella misma valore una buena docencia del tipo que se propugna. Esto puede extenderse a las investigaciones orientadas a la docencia; por ejemplo, una investigación sobre cómo se enseñan las competencias matemáticas o las de observación; o una investigación orientada a producir materiales educativos adecuados para la formación que se pretende lograr. La UNGS está en el proceso de institucionalizar estos valores, pero no es fácil modificar visiones que son continuamente reforzadas por los criterios de los congresos académicos, para poner un caso. En todo caso, no se trata de volver a la visión tradicional de que la mera acumulación de años de docencia es prueba de idoneidad. La calidad de la enseñanza estará en la mira y dependerá en gran medida de la calidad del aprendizaje de los alumnos.

La propuesta pedagógica de la UNGS está planteada como una hipótesis educativa a la que hay que darle tiempo, pero que será rigurosamente puesta a prueba y su devenir compartido en los encuentros del sistema universitario. Esperamos que dichos encuentros se realicen en un espacio pluralista donde puedan contrastarse críticamente y realimentarse, libre y responsablemente, diversos proyectos institucionales para la educación superior. Esto contribuirá al aprendizaje colectivo requerido para dinamizar un sector tan importante en el desarrollo futuro del país.

## ANEXO

Para dar un ejemplo, en el taller de formación docente previo al Taller Propedéutico se plantearon para la discusión las siguientes definiciones e hipótesis orientadoras:



1 La **formación básica universitaria** es la que desarrolla la **capacidad de formular y resolver nuevos problemas**, articulando teorías e instrumentos de manera creativa, y aprendiendo en dicho proceso. La formación universitaria no es terminal: es el paso a otro nivel de **la capacidad de aprender**.

2 Una **educación universitaria integral** debe incluir: (a) formación básica en al menos una **disciplina**, (b) exposición al pensamiento desde **otras disciplinas**, (c) experiencias de **trabajo interdisciplinario** enfrentando problemas complejos, y (d) vocación por la **transdisciplinariedad**.

3 Una educación que pretende **responder de manera eficaz y potenciada a las necesidades sociales** debe formar a sus graduados no sólo como **expertos** sino como **docentes y comunicadores**.

4 La educación debe **desarrollar** en los alumnos: (a) el **saber** (conceptos, sistemas explicativos e interpretativos, datos), (b) el **saber hacer** (destrezas y habilidades complejas: producir datos, teorizar, plantear y resolver problemas, comprender, coordinar, comunicar, producir objetos materiales o sociales, etc.), (c) la internalización de **normas y valores** que determinen actitudes coherentes con el ejercicio responsable de su profesión y con el desarrollo deseado para la sociedad, y (d) la **capacidad para continuar aprendiendo de manera autónoma**.

5 El sentido de la enseñanza está dado por **el aprendizaje efectivo de capacidades socialmente útiles**, cuyo logro es el criterio último para **evaluar la calidad y la eficiencia de la educación**.

6 Son igualmente importantes el **qué** se enseña (y aprende) y el **cómo** se enseña (y aprende). En la calidad de la enseñanza inciden tanto **la intuición y la experiencia** de los docentes como **el conocimiento y la reflexión pedagógicas**, internalizadas y actuadas por los mismos.

7 La **autoridad** del docente ante el alumno debe ser legítima y responsable. La evaluación de los alumnos por el docente debe ser parte del proceso de formación y no ejercicio arbitrario del poder. La autoevaluación y la evaluación objetiva de cada proceso particular de enseñanza-aprendizaje sustentan la responsabilidad del docente.

8 La programación curricular contribuye a que cada docente participe conscientemente de un proceso coordinado, dirigido a lograr eficientemente los objetivos de aprendizaje compartidos para cada etapa del proceso de formación...

9 ...pero la programación curricular no debe ser inflexible, ni la pedagogía dogmática, sino que se debe estimular la innovación controlada, la flexibilidad responsable, y el pluralismo didáctico.

10 Docentes, alumnos, directivos y administradores son todos ellos elementos activos y creativos del proceso educativo. La eficacia y la eficiencia de la educación dependen de la consistencia en la actuación de todos sus agentes.

#### **Lic. Mata:**

Muchas gracias Prof. Coraggio. Ahora continuaremos escuchando los comentarios a la exposición realizada por el Prof. Coraggio. En primer lugar escucharemos a la Rectora de la Universidad Nacional de Lanús, Dra. Ana María Jaramillo. La Dra. Jaramillo ha cursado la Maestría en Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO en México, revalidada por la UBA y el Doctorado en Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de México. Tiene numerosas publicaciones, y ha asistido también a numerosos congresos y simposios. Profesora en la Universidad Nacional de Buenos Aires, en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Universidad Pedagógica Nacional de México y en otras Universidades. La invitamos a comentar la ponencia.

#### **Dra. Ana María Jaramillo:**

Bueno, antes de nada quería agradecer a los Rectores y organizadores de la Universidad, no sólo por invitarme a comentar la ponencia del Prof. Coraggio, sino porque -como ustedes saben- la Universidad Nacional de Lanús, es una Universidad virtual y no porque tenga Internet ni porque ande por el sider espacio, sino porque hace 4 meses que estamos recién en funcionamiento. Así que este Seminario es para mí realmente muy importante, porque estas reflexiones de todos los ponentes que hemos escuchado y de todas las preguntas y respuestas van a colaborar con la creación de la Universidad, con ninguna reforma sino con la creación concreta de una Universidad Nacional, con todos los desafíos, con lo bueno y lo malo que tiene el no portar con ninguna carga añeja, ni para lo bueno, ni para lo malo, y también para poder organizar todo un proyecto académico institucional nuevo, en una zona que tiene quizás también todas las deficiencias de una zona marginal "Pompeya, más allá la inundación", ahí es donde estamos nosotros. Y tratar de hacer de esa Universidad, una función importante para nuestro país y para la zona fundamentalmente.

Yo voy a leer -cosa que no acostumbro- porque aquí es muy disciplinada la cosa, y quería comentar la ponencia del Dr. Coraggio que no es en realidad, fundamentalmente, lo que estuvo hablando ahora, sino que son bastante más vastos sus temas y bastante más larga, donde nos invita a una reflexión crítica sobre los supuestos de la reforma pedagógica, que es fundamentalmente lo que él expuso acá, y que es la estrategia que él propone. Y nos invita a esta reflexión crítica, y creo que es lo que él desea también porque es muy inquietante la ponencia, los invito a que la lean. Y también es una convocatoria a realizar los supuestos de las respuestas al problema educativo.

El primero de ellos, por lo menos en el trabajo que presenta, es “El protagonismo del conocimiento como fuerza productiva en la época post-industrial que ubica la formación del capital humano en el centro de las estrategias del desarrollo”. Y el segundo de los supuestos consensuados universalmente es “La crisis de la educación en todos sus niveles”, a esto vamos a tratar de referirnos, o sea, a revisar un poco los supuestos que hacen a esta reforma pedagógica. No es que yo pretenda disentir con este consenso, si no proponer otra mirada, otra forma de abordar el problema de la Educación Superior y de la crisis. porque creo que corremos grandes riesgos si nos quedamos sólo con ciertas miradas socioeconómicas del problema educativo, y eso nos reduciría nuestra posibilidad de transformación, fundamentalmente a las necesidades del mercado. Aquí en este ámbito tan filosófico, que me alegra porque esa fue mi primer carrera, Heidegger en una época de la imagen del mundo sostenía que la técnica era o aparecía como la metafísica de la edad moderna. Por más que parece también haber consenso en que esta es la época post-moderna, creo que todavía la ciencia de esta época parece visualizarse desde el punto de vista de la técnica. Tampoco pretendo disentir con respecto a que el conocimiento como capital humano es una acumulación social que produce y reproduce las condiciones del mismo, además de ser a su vez determinado y reproducido por las condiciones históricas y socioeconómicas. Entonces, si nos quedamos con un abordaje del conocimiento sólo como capital humano, como fuerza productiva, la función de la educación aparecerá restringida a su función productora y reproductora de hombres económicamente viables, por la mayor cantidad de tiempo posible por supuesto. Sería a su vez un malo intento poder burlar la vertiginosidad de la revolución tecnológica que no admite cosificaciones ni del qué ni del cómo se enseña. Ya que la educación como parte del proceso dialéctico socioeconómico, la educación forma parte del proceso socioeconómico. La pertinencia coyuntural de la educación en cuanto a sus contenidos y formas pedagógicas rápidamente se vuelve obsoleta con la tecnología con la cual pretenden adaptarse o adecuarse. Quizá debemos simplemente esclarecer la interpretación, que a veces conlleva la terminología surgida en un conjunto de valores y creencias, en la decodificación del sentido, y estoy refiriéndome de hablar de la educación como capital humano. Por eso quisiera proponer otra mirada más, que de hecho Coraggio explicita cuando sostiene que el capital humano, por ser una categoría social de la ética, su desarrollo es inseparable del sentido y el accionar de la sociedad y la economía. Y el sentido de este accionar parece ser, según el autor, el proyecto de desarrollo humano. La Universidad y, fundamentalmente, sus áreas sociales y humanas deben cumplir con la función de interpretación y producción de sentido para poder lograr una regulación consciente del desarrollo.

Y aquí llegamos al segundo supuesto consensuado que es el de la crisis de la educación en todos sus niveles. Ultimamente y trabajando sobre otro tema me referí al sentido de la crisis, que está de moda, que como sabemos quiere decir juicio en el sentido de la decisión, de la elección final sobre un proceso. La crisis resuelve en un sentido u otro, no se puede a priori decir si es positivo o negativo el sentido en que se resuelve la crisis. Y sostienen los filósofos que las épocas de crisis históricas son crisis de creencias, de valores, que nos dejan frente a un abismo y desorientados, cuando no desesperados, épocas en donde las decisiones se nos hacen difíciles puesto que hay un pasado que no termina de perecer y un futuro que no termina de nacer, desconocido y peligroso. A todos nos sobrevienen a veces las añoranzas de otros tiempos donde teníamos certezas, aunque después muchas resultaron cuestionables, cuando no errores. Pero no incitábamos, no le teníamos terror a la Historia como nos sucede ahora en muchas ocasiones. Pero eso no puede llevarnos a retroceder o permanecer conservadoramente en una Universidad como invariante, ya sea en su relación y función exógena con la sociedad o en su metodología pedagógica autista y endógena.

La educación bancaria fue criticada desde distintas vertientes ideológicas y corrientes pedagógicas, pero en realidad se basaba en el supuesto de que la conciencia era un continente que había que llenar. Sin embargo hace mucho tiempo que la fenomenología nos enseñó la intencionalidad de la conciencia humana, por eso yo quisiera referirme no sólo al qué enseñamos y al cómo, sino al para qué. No creo que podamos reformar el qué y el cómo de la enseñanza si no reflexionamos acerca de hacia dónde, con qué sentido, cuál es la intencionalidad del hombre actual y de la sociedad. No podemos quedarnos solamente en la generación de las condiciones necesarias de la reproducción, ya sea simple o ampliada del capital humano. Debemos reflexionar y debatir el sentido de nuestro futuro, no sólo desde la

revolución tecnológica, debemos de discutir los valores de la manera general y de nuestro país en particular. Debemos interpretar axiológicamente el sentido que cobra la revolución tecnológica en el desarrollo humano. Por eso, por ejemplo, si bien es necesario producir un salto cualitativo en la educación en los países de la región, en nuestras heterogéneas realidades, la extensión educativa, los sectores marginados y postergados, no tienen el mismo sentido que en otros. La elevación de la calidad de vida de la sociedad toda a través de la universalización de la educación aún constituye una función y un deber ineludible y prioritario del sistema educativo de América Latina, si la interpretamos, claro ya, como parte de la justicia redistributiva, si le damos el sentido ético y de justicia social. Viendo una película que se llama “Un día de furia” -que la recomiendo-, yo veía a ese hombre acorralado en una sociedad que lo había declarado económicamente inviable, pero el hombre quería seguir viviendo, era joven y viable como persona. Por eso me preguntaba si queremos que las Universidades sean simplemente, aunque con muchas dificultades, maratonistas de una carrera que acompañe con la misma velocidad a la revolución tecnológica o si, como sostiene Coraggio sobre todo en las áreas sociales y humanas, las universidades además de producir sistemas conceptuales de interpretación y comprensión de macrorrealidades, formar intelectuales y profesionales con autonomía creativa capaces de diagnosticar problemas y de plantear alternativas construyendo consensos de manera ideológica en interacción con el medio. Creo, por lo tanto, que la revolución tecnológica que demanda artes y oficios permanentemente descartables, no sólo la deba acompañar la revolución también técnica de la educación en el qué y el cómo, sino fundamentalmente la construcción del sentido. En la conceptualización teleológica del mañana hacia el cual queremos transitar y queremos construir con valores no descartables que nos acompañen cuando ya dejemos de ser, nosotros mismos, económicamente viables. De no ser así la Universidad quedará abocada a su constante respuesta técnica a los problemas del mercado, diseñando carreras cortas, a término, sistemas a distancia, sistemas informales, etc.

En síntesis, creo que los hombres somos algo más que capital humano, mucho más que fuerza productiva en el proceso de valorización del capital, somos los que ponemos el sentido y el valor axiológico a los procesos históricos, y como tales no debemos pensar para poder ser creativos. Por eso no nos debe ser suficiente a los educadores la reforma de la técnica educativa, ya sea en sus contenidos o en su forma, para acompañar a la revolución tecnológica. Más que acompañarla, debemos pensarla y reflexionar sobre ella, interpretándola para conducirla, para ponerla al servicio del hombre. Si no lo hacemos creo que nos va a suceder como al aprendiz de brujo, o al gólem, como nos advirtió Viner, el padre de la cibernética. Saben que Viner, que se le llama padre de la cibernética, escribió el famoso librito que se llama “Dios y el Gólem Sociedad Anónima”, donde él se cuestionaba, porque justamente lo que él inventó, después sirvió para lanzar la bomba atómica.

Bueno, quiero agradecer una vez más al Dr. Coraggio, fue muy inquietante, los invito a leer la ponencia. Y creo realmente que nosotros, los hombres, somos algo más que capital humano, no es que disienta ni que no, ni tampoco que así lo diga el Dr. Coraggio, pero debemos reinterpretar el sentido que tiene decir que la educación es sólo capital humano que debemos reproducir. Creo que tenemos que pensar hacia dónde vamos, no sólo la humanidad sino particularmente la Argentina. Creo que el desafío de crear una Universidad como la que estamos creando en una determinada zona como el Conurbano, como les ha tocado también a otros rectores montar una Universidad, nos brinda la reflexión de que, como decíamos, la extensión de la educación no es algo menor, no es algo poco importante, la extensión de la educación a las zonas más marginales, (más allá de que nosotros peguemos un salto cualitativo o podamos hacerlo en otras zonas), la extensión sigue siendo un deber, realmente, que no podemos dejar de cumplir. Nada más.

#### **Lic. Mata:**

Agradecemos a la Dra. Jaramillo su comentario e invitamos al Lic. Rafael Santoyo Sánchez a hacer lo propio en este momento. El Lic. Rafael Santoyo Sánchez es licenciado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, con mención honorífica en el examen de Licenciatura en Pedagogía. Ha realizado estudios de doctorado en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid, España. Es Miembro de la Comisión al Reconocimiento al Mérito Universitario en la UNAM; también Miembro del Grupo Consultivo del Consejo Americano de Investigación Educativa; es investigador con dedicación exclusiva en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México; actualmente es Coordinador General de Servicios Académicos de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior; ha impartido seminarios y asesoramientos en todas las universidades mexicanas y en otros países de América Latina.

**Lic. Rafael Santoyo Sánchez:**

Quiero expresar un sentido agradecimiento a las instituciones convocantes a este Seminario y a nuestro anfitrión, el Dr. Domecq, por la oportunidad de estar aquí y poderme dirigir a ustedes al hacer el comentario de la ponencia del Dr. Coraggio a quien, debo hacer una aclaración, tomo el documento escrito que además no leyó él ni han leído ustedes y que sus ideas son pie para una reflexión a veces para completar una idea o proporcionar algún dato. En ningún momento tiene la intención de corregir algo de lo que él dijo, sino simplemente de entrar en un diálogo con él, y otra aclaración es que inevitablemente haré algunas referencias a la educación superior en México por necesidad de tener una referencia o un contraste en relación a algunas de las ideas que desarrolló aquí. También me veré en la necesidad de leerlo, siempre es más fructífero y más cálido platicar, sobre todo para quienes pensamos que tenemos muchas cosas que poner en común, pero ojalá hoy se pueda dar el espacio posteriormente. Paso al comentario escrito.

(A continuación se transcribe el comentario del Lic. Santoyo Sánchez a la ponencia del Prof. Coraggio)

La finalidad del trabajo del Dr. Coraggio, se centra en analizar los principales problemas de la enseñanza superior, con la intención de articular una propuesta coherente que apunte a una reforma pedagógica en el ámbito universitario, comenzando por revisar los presupuestos que han venido orientando las prácticas educativas dominantes.

Propone definir un sentido trascendente orientador de una reforma educativa capaz de motivar y movilizar las energías de la comunidad educativa y de la sociedad e instaurar como valor compartido la necesidad de adoptar una actitud crítica ante los problemas.

Invita a la reflexión para producir un cambio que permita modificar las estructuras, organización, usos y costumbres que impiden alcanzar una mayor eficiencia de la universidad, para brindar una educación de calidad que haga posible un desarrollo humano sostenible que amplíe su potencial creativo y productivo en beneficio de la sociedad. Afirma que las propuestas alternativas a los criterios de la pedagogía tradicional imperante están aun por sistematizarse.

Todo proyecto renovador requiere de “ideas fuerza” que ayuden a construir una base conceptual para orientar la discusión y plantear hipótesis iniciales que sirvan como punto de partida para la reflexión. El autor propone el concepto de capital humano, pero no como un objeto que se pueda producir, vender y explotar, como un recurso productivo subordinado a una lógica de acumulación de capital sino como a un acervo inseparable de la persona y, por extensión, de la comunidad y la sociedad, cuyo desarrollo eficaz contribuye a mejorar la calidad de vida de sus miembros. El sentido de la educación superior queda entonces dado directa e indirectamente por un proyecto de desarrollo humano.

Al deslindarse de una posición economicista que ve a las personas educadas sólo como un recurso productivo, nos propone una visión humanista en donde el papel más importante de la educación es el de contribuir a una mayor calidad de vida que, si bien encarna en el individuo, alcanza a toda la sociedad.

El autor hace una revisión crítica de los principales problemas que prevalecen en la mayoría de las universidades: falta de pertinencia, actualidad y consistencia de la oferta educativa, marcada desvinculación de la formación de profesionales con las necesidades de los sectores sociales y productivos, un predominio de contenidos informativos y obsoletos orientados más a la adquisición de conocimientos que a la promoción de capacidades y habilidades intelectuales, persistencia de una docencia tradicional más centrada en los problemas de la enseñanza que en los del aprendizaje; profesores carentes de habilidades didáctico pedagógicas y un alumnado poco motivado para alcanzar una sólida formación intelectual. Frente a esta problemática hace notar la falta de conocimientos y de instancias especializadas para atenderlos.

Más que la mera intención de señalar deficiencias, hay en el señalamiento de las mismas una invitación a la reflexión y al diálogo para lograr el compromiso de construir un proyecto de innovación educativa a partir del análisis colectivo de los problemas experimentados en la docencia universitaria que permitan plantear algunas hipótesis que sustenten las principales líneas del cambio.

Aquí es importante detenerse a puntualizar el sentido de los problemas, puesto que las instituciones de educación superior (IES) son organizaciones complejas que por su carácter dinámico y los altos fines que persiguen, enfrentan dificultades que son inherentes a su funcionamiento y al desarrollo de sus funciones, de tal suerte que los problemas académicos, no sólo se les debe identificar con deficiencias; porque ante todo son motivación, desafío y objeto de trabajo, toda vez que la superación académica es una meta que se busca alcanzar permanentemente con el empeño y capacidad de los directivos, profesores, administradores y alumnos.

Señala que los problemas de la enseñanza superior han sido, hasta ahora, más bien objeto de reflexión filosófica que de investigación sistemática y que el desarrollo teórico de la pedagogía ha estado más orientado a explicar los problemas de la enseñanza básica. En tal sentido habrá que coincidir con el autor en la necesidad de construir una pedagogía propia del nivel de la enseñanza superior, en la que se incluyan las cualidades y las características específicas de este nivel educativo: la libertad de cátedra, la autonomía, la crítica, el derecho a disentir, la tolerancia a todas las corrientes de pensamientos etc., pues es claro que el concepto de pedagogía está muy vinculado con la tradición escolar y la universidad no es una escuela, sino fundamentalmente, un centro de cultura donde se enseña, se aprende y se investiga. Luego entonces, las cualidades que definen a la educación superior tales como el cultivo del conocimiento, el pensamiento analítico, la crítica fundamentada, la autonomía y la libertad de pensamiento son incompatibles con procedimientos pedagógicos rígidos y estereotipados que operan como obstáculos para el cambio.

Llama la atención sobre la crisis de la universidad, señala que los diagnósticos apuntan que, hasta hace poco tiempo, las universidades cumplían sus funciones tanto en cantidad como en calidad, y sus servicios eran considerados adecuados. De acuerdo con esa visión, sólo habría que adaptar el perfil de graduados a un mercado poco cambiante y a una sociedad poco exigente, modificando los currículos y la oferta de carreras cada dos o tres generaciones de graduados. Hoy, en cambio, preocupa además la pertinencia, actualidad y consistencia de los contenidos sin dejar de reconocer la importancia de los métodos de enseñanza y de las habilidades docentes. Se realizan evaluaciones periódicas con métodos más adecuados; se calcula que la caducidad de los conocimientos, en algunas disciplinas, es de 5 años, y que los tiempos para pensar en proyectos educativos de largo alcance deben ser hasta de 10 años.

Ante el rápido avance del conocimiento en un mundo cambiante, abierto a la competencia, la universidad se encuentra ante la necesidad de adecuar sus fines, evaluar sus procesos y reconocer sus deficiencias para mejorar la calidad de sus servicios. En este contexto hay una corriente de opinión que demanda a las IES una rendición de cuentas sobre su actuación, por lo cual, en varios países de América Latina y hoy en México, se encuentra en proceso de implantación de diversos sistemas de evaluación y acreditación de programas académicos y de instituciones.

Así, la construcción de una nueva pedagogía obliga a repensar a la universidad en el nuevo contexto internacional y nacional, para hacer coincidir los grandes ideales de una utopía social superadora del statu quo, con una definición clara de los fines y los fundamentos curriculares que caracterizan y dan una identidad propia a cada institución, pues cada vez se va debilitando el concepto clásico de universidad, de corte "napoleónico", para dar lugar a diversos tipos de instituciones con nuevos sistemas de organización, con perfiles académicos propios, que buscan una identidad particular, en la medida en que están planeadas con base en un proyecto que es productora de las necesidades sociales de su entorno.

El Dr. Coraggio señala que, "más allá de las serias restricciones económicas que impone la crisis, es evidente el debilitamiento de la motivación por proseguir estudios. Esto confirma que tal motivación ha tenido más que ver con los canales de ascenso social que con la encarnación de una necesidad cultural..." En efecto, los problemas económicos actuales restringen las posibilidades de ingresar y permanecer en la educación superior a la población de escasos recursos, además de que hay una evidente falta de empleo que disminuye la motivación de los estudiantes para concluir sus estudios. En México la eficiencia terminal en los estudios de licenciatura es del 50% y, recientemente se han emprendido estudios a nivel nacional para conocer el destino y la ocupación de los egresados. Adicionalmente hay que considerar que la universidad sigue siendo un factor importante de movilidad social. En la Universidad Nacional Autónoma de México, el 77% de los estudiantes de licenciatura representa la 1ra. generación de su familia que acceden a estudios superiores.

Refiere bajos índices de eficiencia interna, que arrojan altas tasas de reprobación, rezago y deserción estudiantil que incrementan el costo por graduado; expresa que algo falla en un sistema educativo que no puede motivar, retener y promover a sus educandos. Las causas del abandono escolar pueden atribuirse a deficiencias de la propia institución, factores socioculturales, económicos y personales. Dentro del espectro de causas habría que identificar las que corresponden a la institución, pues son las que podrían remediarse de manera más inmediata.

Hay otros índices preocupantes derivados de la falta de calidad de la educación: los indicadores de subocupación o desocupación de graduados que, dada la evidente necesidad de encarar nuevos y múltiples problemas de la comunidad, la sociedad y especialmente de la economía, obligan a replantear la pertinencia y relevancia social de los estudios que ofrecen las IES, pues es evidente que el mundo de la formación ha estado divorciado del mundo del trabajo, pero además, el problema reside también en que mientras el aparato productivo en México durante la década 70-80, sólo pudo generar 311 mil empleos

con requerimientos de habilidades profesionales contra 1 millón 162 mil egresados de la educación superior en esa década.

En otro orden de ideas, habría que señalar que las preferencias de estudios siguen patrones estereotipados orientados hacia las carreras tradicionales. En México, 52% de la matrícula está inscrita en el área de Ciencias Sociales, y sólo 2% de los alumnos estudia Ciencias Naturales y Exactas.

Anota que la incapacidad de los graduados para desempeñarse en el trabajo hace necesaria una revisión y readecuación de los objetivos de la educación superior. Al respecto hay una polémica, ya que por una parte los empleadores reclaman una formación ad hoc para los puestos de trabajo, y por otra en la universidad se propone una formación flexible y polivalente que permita al sujeto adaptar sus conocimientos y habilidades a las necesidades específicas y cambiantes del mundo del trabajo.

Adicionalmente, hay que señalar que no todas las carreras universitarias están orientadas a la formación para el ejercicio profesional, también se cultivan disciplinas académicas que no siempre tienen relación directa con el mercado de trabajo.

La Universidad no puede dejar de tomar en cuenta el comportamiento y estructura del mercado laboral, pero tampoco puede dar respuestas mecánicamente a sus demandas coyunturales. Por su función social, experiencia e infraestructura en investigación, debe orientarse a la detección de los grandes problemas nacionales, a fin de planear la formación de los futuros profesionales.

El autor afirma que las organizaciones sociales no tienen capacidad para expresar sus necesidades como demanda efectiva en el mercado educativo. En tal sentido habría que contribuir al desarrollo de una actitud crítica de la colectividad, y estar dispuestos a entablar un diálogo con diversos sectores sociales para vincular sus necesidades con los fines de la universidad, sin pretender que ésta se convierta sólo en proveedora de recursos calificados.

La Universidad es una institución que busca servir cada vez mejor al país; pero también aspira a atenuar las desigualdades sociales, orientando sus acciones de tal manera que la población mayoritaria y con carencias de todo tipo, tenga acceso a los beneficios y avances del conocimiento científico, técnico y humanista, a través del servicio y actuación de sus profesionales egresados.

El autor afirma que la universidad no debe renunciar a cumplir la función que le corresponde, en el sentido de proveer marcos de interpretación y producción de sentido, justamente en un momento de crisis de las estructuras tradicionales.

La coyuntura actual puede contribuir a generar nuevas posibilidades y oportunidades para un desarrollo más justo y equilibrado; poner los adelantos científicos y tecnológicos al servicio de las necesidades de los diversos grupos y comunidades, e incrementar la eficiencia y la productividad de la población a través de la formación y capacitación de recursos humanos, propiciando una mayor y mejor distribución de oportunidades educativas.

Como bien lo señala el autor, la innovación es el componente más notoriamente ausente de la universidad, situación que contrasta con su naturaleza y sus actividades de creación, producción, transmisión y difusión de conocimientos, en donde se analizan y proponen soluciones a los problemas nacionales, se fomenta el pensamiento crítico y creativo para formar profesionales que promuevan los cambios que requiere la sociedad.

Propone que una revolución tecnológica centrada en el conocimiento, debería ir acompañada de una profunda revolución en los procesos de producción del capital humano, pues vivimos un retraso tecnológico. A la revolución tecnológica le corresponde una revolución pedagógica.

La educación superior se enfrenta a los nuevos retos de los tiempos actuales, lo que implica dar respuestas cualitativamente diferentes a las tradicionales. Las universidades han de revisar y replantear sus servicios y actividades, su organización académico-administrativa, sus criterios y normas de funcionamiento. Entre otras cosas la revolución científico-tecnológica vuelve obsoletos y caducos los conocimientos técnicos con una gran celeridad. Las nuevas tecnologías permiten el acceso a enormes volúmenes de información, y el avance de los medios de comunicación, impensados hace algunos años, cuestionan seriamente la organización escolar de las universidades y el papel de los profesores, y aún la noción misma de la enseñanza como transmisión de conocimientos.

Las innovaciones pueden servir como catalizadores para que se operen otros cambios que rebasan su impacto directo. La apertura del sistema educativo a las nuevas tecnologías puede movilizar inercias y propiciar otros cambios más profundos que tienen que ver con las transformaciones sociales y culturales que causará la revolución informática.

El proceso de producción del conocimiento y las habilidades técnico-profesionales requieren una profunda revisión, si el objetivo es efectivamente vincular la universidad con los avances de la sociedad.

La innovación educativa no consiste en aumentar aquello que ya existe; sino de transformar cualitativamente las estructuras académicas, modificar la organización y el uso de los recursos disponibles.

Los cambios que pueden experimentar en la educación superior, en los modelos académicos y las prácticas educativas, están condicionados por factores múltiples y complejos de orden político, económico, cultural y social; así como por el grado de capacidad y de conciencia de la necesidad de operar estos cambios por parte de los sujetos, grupos e instituciones responsables de este nivel educativo.

Las universidades se verán en la necesidad de reaccionar de diversas maneras ante el reto de los cambios actuales: a) asumiendo una posición pasiva, b) adaptándose a los cambios en un plano formal y c) insertándose creativa y críticamente en el proceso.

Ante este panorama de cambios deseables o inevitables, favorables o adversos, se ha vuelto a revalorar la educación como un factor que puede dinamizar y orientar estos mismos cambios, preparando los recursos humanos altamente calificados para realizarlos.

Esta finalidad se fundamenta en la certidumbre de que las posibilidades de un desarrollo socioeconómico equilibrado y sostenido en nuestros países, estará en función de la calidad de sus recursos humanos calificados más que en la abundancia de mano de obra barata. Los nuevos profesionales enfrentan ahora los retos de un mundo más integrado, más competitivo y abierto a intercambios de muy diversos tipos.

En este proceso de transformación, la educación superior debe jugar un papel fundamental toda vez que los cambios que se esperan en todos los ámbitos de la vida nacional, serán producidos y operados por los sujetos mejor capacitados y formados.

La innovación del sistema de educación superior es un reto, ya que, implica cambiar conceptos, valores, actitudes; asumir compromisos, tomar conciencia de las

situaciones actuales; tener visión del futuro, conjuntar voluntades; todo ello en un marco crítico y de participación comprometida.

Es necesario promover nuevos enfoques de trabajo colegiado con métodos de participación y de gestión adecuados a las actividades que se realizan, e introducir una cultura de la planeación, experimentación y evaluación de la actuación de los sujetos y de la eficiencia de los procesos y de los resultados de la educación.

El impulso a las innovaciones académicas es válido no sólo porque los cambios sean necesarios, sino porque los retos del momento actual, la búsqueda de alternativas y la participación en la solución de problemas son procesos altamente formativos.

Las modificaciones que deberán operarse a todos los niveles, desde la reforma de planes y programas de estudio, hasta la sustitución de métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, para lo cual habrá que preparar al personal docente que será el artífice de estos cambios.

El Dr. Coraggio propone establecer un proceso permanente de investigación y de reflexión sistemática, para darle seguimiento al proceso de enseñanza aprendizaje, y realimentarlo a través del perfeccionamiento continuo de las hipótesis que lo guían, para lo cual propone la creación de una unidad de investigación.

En efecto, de acuerdo a esta propuesta, las posibilidades de alcanzar mayor calidad en los procesos y resultados educativos depende, en buena medida, de la formación y capacitación del personal académico, tanto en lo que se refiere a sus habilidades para la docencia, como para realizar tareas de investigación educativa. Para llevar a cabo esta tarea, las universidades mexicanas cuentan con centros que realizan tareas de formación de profesores, de acuerdo a sus fines y programas institucionales. Desde estas unidades se pueden vincular orgánicamente con otros centros de formación del país y del extranjero formando redes de comunicación y cooperación en esta materia, y aprovechando los avances de las nuevas tecnologías de comunicación por vía satélite.

Es recomendable que se cuente con un programa de formación de personal académico y con un programa de investigación educativa en el que se estudien múltiples temas y problemas tales como: la vinculación docencia-investigación, nuevos modelos curriculares, modelos de organización académica; trayectorias escolares; métodos de estudio, seguimiento de egresados; vinculación universidad-sociedad, etc.

En muchos de estos centros se empezó por realizar investigación para fundamentar sus propios programas de formación y en la actualidad, además, se llevan a cabo diversos proyectos para conocer y proponer soluciones a problemas académicos que plantean los agentes educativos de cada institución.

Un organismo especializado en tareas de formación e investigación como lo propone el Dr. Coraggio, permitirá hacer más viable el proyecto académico institucional, en virtud de que a través de las actividades y publicaciones que realice facilitará la comprensión, comunicación e identificación del personal, con los fundamentos teórico pedagógicos que sustentan el proyecto; permitirá además, experimentar nuevos métodos de enseñanza, realizar estudios para identificar los problemas de alumnos, personal académico y en general del funcionamiento de toda la institución.

La formación es el medio para profesionalizar la carrera académica, y se le debe considerar dentro de las políticas institucionales como un derecho y como una obligación; por lo cual, los programas de formación deben adaptarse a las diversas necesidades de actualización y del tiempo disponible de los académicos; tener una organización modular que permita alcanzar progresivamente mayores niveles de conocimiento, que eventualmente pudieran acreditarse formalmente.

Es conveniente que los programas desarrollen enfoques multidisciplinarios que permitan superar la dicotomía entre lo pedagógico y lo disciplinario, e incluyan el análisis de los múltiples factores que intervienen en el proceso educativo bajo diversas perspectivas teóricas.

Es recomendable, además, que la unidad de formación cuente con un grupo de trabajo especializado en problemas educativos, y con un consejo académico integrado con representantes de los diferentes centros de investigación, escuelas y facultades, para conocer las necesidades y los problemas de cada dependencia y, a partir de ello, diseñar conjuntamente los programas de trabajo.

En caso de ser posible, la unidad de formación debe contar con una infraestructura propia: biblioteca especializada, centro de documentación, órgano de difusión y un aula modelo equipada con las nuevas tecnologías de comunicación y computación que permitan aprovechar las múltiples oportunidades y programas que se generan en otras instituciones del país y del extranjero.

Finalmente, el centro de formación debe ser un lugar de encuentros y de reflexión para que los académicos puedan discutir, y encontrar soluciones a los problemas académicos que enfrentan.

Muchas gracias por su paciencia.

**Lic. Mata:**

Mientras esperamos las preguntas que ustedes quieran hacer al expositor y a los comentaristas, invitamos al Prof. Coraggio, si desea hacer alguna acotación o comentario a lo planteado por los comentaristas.

**Prof. Coraggio:**

Solo para no dejar el espacio vacío, no se si para aclarar o para ampliar, el uso del concepto de capital humano, que podría ser mal interpretado porque hay una tradición del uso de ese término que no comparto. En otro trabajo se aclara que la razón es táctica, si ustedes quieren. Si hubiera que inventar un término, ese no es el mejor, pero nos permite conectarnos con una tradición de discusión de estos temas y además con la discusión muy presente hoy en el discurso público sobre esto. Aquí varias veces se dijo que estamos globalizados, que tenemos todos los mismos problemas, que estamos planteando lo mismo. Tal vez no es ocioso recordar de que hay instituciones internacionales que están produciendo un discurso uniforme que nos llega a todos al mismo tiempo, y que viene con tanta fuerza que nos ayuda a plantear la problemática de esa manera homogénea. Nos ayuda o tal vez hace más difícil plantear mejor la problemática, pero en todo caso es un discurso que viene cargado con esta idea de capital humano. Ante eso, podríamos dedicarnos a discutir los presupuestos de usar ese término, o bien usarlo y resignificarlo. Desde ese punto de vista, esta fue mi táctica, digamos, en vez de cuestionar todas las connotaciones y denotaciones que tiene el término: trato de resignificarlo en el contexto del conjunto de ideas planteadas. Así, no estamos hablando del recurso humano que va a ser usado por el capital o por la economía, sino de un desarrollo humano, de un desarrollo de las capacidades que tendría, tal vez, el interés de que no tiene límites en su desarrollo como no lo tiene el capital. El capital tiene la enorme fuerza de que nunca acaba de acumular, siempre es voraz de seguir acumulando, lo mismo pasa con el conocimiento, no tiene límites, es decir, se incorpora en lo humano, digamos, esta necesidad de seguir sabiendo. Cada problema que se resuelve abre muchos problemas más, entonces esto da una gran fuerza, al otro polo de esta dialéctica entre el capital que ve a lo humano como recurso, y un polo de lo humano que se pueda desarrollar más autónomamente.



También me parece importante destacar que se quiere recuperar la dimensión comunicativa del proceso de trabajo y de la economía, o sea, lo económico no es aquí solamente el proceso productivo como metabolismo material y valorización, sino que es también un proceso de comunicación. No vemos las estructuras comunicativas y a las prácticas comunicativas como un reflejo de las estructuras económicas, sino como constitutivo de éstas. Desde ese punto de vista, creo que se puede entender el peso que se da en la propuesta al desarrollo de las capacidades comunicativas, y no sólo a las referidas a lo estrictamente técnico-productivo, sino también en lo que hace a la constitución de la ciudadanía y de lo social.

Otra cuestión, para marcar una diferencia: me parece que es posible pensar que una manera de poner en marcha una transformación pedagógica, es concentrar recursos en una unidad pedagógica fuerte, muy bien dotada, que impulse y que asuma esa función dentro de la Universidad. Yo diría: si es necesario pasar por eso, ojalá pudiéramos superarlo rápidamente, y que deje de ser necesario. Pero la Universidad de General Sarmiento por sabiduría, digo yo, del Señor Rector, tiene una unidad pedagógica universitaria chica y, por sabiduría de los que la forman, no quieren crecer hacer más que proponer e impulsar algo que quieren que sea asumido y encarnado en las prácticas de los docentes más que formar, una unidad que contrapesa a las otras unidades académicas. Entonces ya está desde entrada planteado evitar, si es posible, la ubicación de la responsabilidad por esta estrategia en un elemento del organigrama, como una unidad que pueda burocratizarse, eventualmente, y entrar en un conflicto clásico que se quiere justamente evitar. Pero bueno, puede ser que sea necesario pasar por esa etapa en algunas instituciones, sobre todo las de gran porte ¿no?

**Lic. Mata:**

A la Dra. Jaramillo le preguntan o le solicitan, mejor dicho, si puede anticipar algunos lineamientos del proyecto de la Universidad de Lanús.

**Dra. Jaramillo:**

Bueno, como les dije tenemos muy pocos meses de funcionamiento. Nosotros podemos contar con todos los errores de las universidades viejas, o de las anteriores a nosotros, y como creo todavía como método de investigación que el ensayo y el error son importantes, les pido siempre a mis colegas que me cuenten sus errores, no sus aciertos. Creemos que formamos parte de un sistema educativo, no nos creemos únicos, no creemos que tenemos que pensar solo endógenamente, no solo, con respecto a la función que cumple la Universidad con relación a la sociedad, sino con la oferta educativa del conjunto de la región. Por lo cual una de las primeras cosas que hicimos fue diagnosticar, o tratar de hacer un relevamiento de la oferta educativa del Conurbano en su conjunto, y ver donde podíamos articularnos, no aparecer con una oferta no solo que no tuviera relación con la demanda, sino además con la propia oferta educativa de la zona. Por lo cual, con los colegas, hicimos un mapeo de la oferta educativa de toda la zona del Conurbano, y a su vez dimos los primeros pasos para comunicarnos. Ahora siete rectores del Conurbano hemos hecho una red, un acuerdo por el cual vamos a articular la oferta educativa, y articular no solo con palabras, porque yo lo que siento, que de repente, de todo lo que hablamos es mucho más fácil realmente decirlo que hacerlo. Por lo tanto ya firmamos un acuerdo en el cual vamos a coordinar la oferta, entonces la Universidad de Lanús se incorpora a un sistema realmente desde el principio articulado, y en ese sentido, y por muchas razones, la Universidad Nacional de Lanús va a comenzar al revés, como digo yo, o sea, va a comenzar por los postgrados. Y esto por muchas razones, una justamente porque esta historia de que la Universidad tiene que tener prestigio y tiene que ser de excelencia, en una zona como Lanús es importante romper, o sea, no mimetizarse con el prestigio, o más bien desprestigio, que tiene la zona, que desde el tango se supone que es “la inundación”. Por lo cual nosotros estamos tratando de empezar por lo de mayor excelencia, con los prestigiosos académicos que hemos contratado. Y tenemos tres líneas de funcionamiento en cuestión de postgrados: un área o un lineamiento de gestión, por una parte, un lineamiento de desarrollo comunitario que hace, no solo a la extensión, en el antiguo sentido del término, sino a la relación de la Universidad con la comunidad, y un desarrollo científico-tecnológico. Con esos lineamientos los cuatro departamentos que abrimos, aclarando además que en la zona ya había 16 ingenierías por lo tanto nosotros estamos incorporándonos con las Ciencias Sociales y Humanas, los cuatro departamentos que estamos levantando tienen postgrados específicamente destinados a esas tres líneas, a gestión, a desarrollo científico-tecnológico, a desarrollo comunitario. Y por otra parte creemos que es importante en esta articulación con la oferta, de acuerdo a la nueva ley que nos obliga a tener postgrados a todos los profesores universitarios, que el Conurbano tenga una Universidad donde puedan acudir los profesores, a hacer su postgrado y a calificarse aún más para poder estar también en el mercado universitario, no solo los profesores del Conurbano sino también los de la Capital, por supuesto, y los de Avellaneda que no tiene Universidad. Todos podrían ser unos clientes nuestros, digamos, en los

postgrados que estamos organizando, y por otra parte hay una distancia muy grande, la historia de los postgrados es reciente en nuestro país, así que queremos no solo reciclar y hacer económicamente viables a los profesores universitarios del Conurbano, sino a la mayoría del país.

Pero no me quiero extender más porque veo que el Dr. Coraggio está repleto de preguntas.

**Lic. Mata:**

Sí, quizás le pedimos al Lic. Santoyo que conteste una pregunta, y luego le damos el espacio al Prof. Coraggio.

**Lic. Santoyo Sánchez:**

Pregunta relacionada con la cifra que di del 50% de eficiencia terminal. Este es un concepto, el de eficiencia terminal, que engloba varios fenómenos de las trayectorias de los estudiantes, y que tiene que ver con la deserción, con el rezago, con la reprobación y con la repetición. Todos estos son fenómenos de trayectorias, entonces cuando se habla de eficiencia terminal se toman en consideración todos éstos, y el 50% se toma sobre los egresados, no sobre los titulados, en términos muy generales entonces, quiere decir que, solamente egresan de las universidades el 50% de los que ingresan a las mismas en el nivel de licenciatura. Esto, desde luego, que es preocupante y es un promedio nacional, porque hay instituciones que tienen un porcentaje de egreso mucho más grande y otras mucho más pequeño. Y recientemente se están haciendo investigaciones que pudieran orientarnos sobre qué significa, desde luego que ya sabemos que es negativo el hecho de que el 50% no termine sus estudios. Pero ¿qué significado tiene esto? ¿Cuál sería la tasa, digamos, más conveniente de egresados? Sabemos que en ninguna parte es del 100% pero que ésta, desde luego, es baja y actualmente se están realizando estudios en este sentido.

**Prof. Coraggio:**

Voy a dejar una de las preguntas para que el Señor Rector la conteste después, porque va a ser él, quien va a poder dar una respuesta más adecuada, yo voy a tocar otras.

Esta pregunta dice: “Dado el supuesto macro histórico: a la revolución tecnológica le corresponde en el campo educativo una revolución pedagógica, y dado que esa revolución pedagógica supone el desarrollo de disposiciones básicas hasta ahora desvalorizadas, ¿puede abordarse el problema de la pedagogía en la enseñanza superior, sin discutir previamente el proceso educativo integral?” Me parece que la pregunta es altamente pertinente. Les cuento una anécdota: yo, a partir de mi trabajo en FLACSO-Ecuador, fui comisionado, digamos, a la Universidad de Columbia, al Teachers College, que tiene un centro de documentación extraordinario sobre investigación en la educación. Y me senté ahí 10 meses a leer, a buscar, en un archivo informatizado donde tenía a mi alcance todo lo producido en Estados Unidos básicamente, pero también en otras partes del mundo anglosajón. No había mucho de Francia, de Latinoamérica prácticamente no había nada. Uno encontraba primero miles de trabajos sobre el estadio inicial de la formación, desde el kinder hasta el primero, segundo, tercer grado, sobre cómo adquirir la lecto-escritura; cientos de trabajos, tal vez con suerte, sobre el sistema educativo, y apenas decenas de trabajos sobre enseñanza superior. Entonces, ya la pedagogía tiene una fuerte concentración y orientación, digamos, hacia el resto del sistema educativo, y tiene muy descuidado, a mi juicio, el nivel de enseñanza superior, es más, el tipo de cosas que se encontraban eran de dudosa conclusión. Por ejemplo, ayer se mencionó el informe “Estados Unidos, una nación en peligro”. Una de las consecuencias de ese informe fue que se decidió instalar cursos de pensamiento crítico en todo el sistema educativo norteamericano. Y 10 años después las investigaciones mostraban que cuando se analizaba el nivel de pensamiento crítico adquirido por alumnos que habían tomado cursos de pensamiento crítico, y se comparaba con el de los que no lo habían tomado, daba lo mismo, o sea, no había consecuencias conclusivas.

Entonces, en general, no encontré grandes claves, mi ignorancia sigue siendo grande, y además ignoraba en ese momento la producción latinoamericana en ese campo que es interesante, importante, pero que por momentos noto muy orientada hacia la sociología de la educación más que hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, yo creo que hay que hacer un esfuerzo fuerte en referencia a la enseñanza superior, pero que no puede hacerse sin vinculación a la problemática del resto del sistema educativo. Incluso, por razones muy prácticas, pues obviamente entran a la enseñanza superior alumnos que vienen de la enseñanza primaria y secundaria. Ese curso de aprestamiento universitario que hay en la Universidad de General Sarmiento, debería tendencialmente desaparecer si el sistema de enseñanza primaria y secundaria cambia y se revoluciona a su vez. Por eso es que la Universidad de General

Sarmiento tiene un programa específico de apoyo a los docentes de la enseñanza secundaria, que se está ampliando, se está expandiendo, y yo podría decir: es parte, no sólo de los servicios a la comunidad, sino que es parte de la estrategia pedagógica de la Universidad. Es muy costoso y muy demandante de tiempo tratar de cerrar esa brecha entre la enseñanza secundaria y la superior, y a la larga, si se piensa en 10 años, es trabajando sobre el sistema de enseñanza secundaria que esto va a tender a resolverse.

Entonces, totalmente de acuerdo que hay que hacerse cargo de lo que viene pasando con el resto del sistema, y que no podríamos quedarnos encerrados en el sistema. Pero también tenemos que ver qué pasa con los procesos de aprendizaje fuera del sistema educativo, qué pasa con el sistema formal y no formal de comunicación y de educación, que están tomando un peso muy importante en el mundo y que la Universidad no puede dejar afuera. En otros términos, hay otras fuentes de información (y desinformación) a las que se exponen, digamos, los ciudadanos, nuestros alumnos y nuestros graduados, y eso no se resuelve trayendo un televisor al aula, ¿no? Entonces, qué está pasando en general, me parece que sí, es totalmente correcto, pero yo no diría que es antes sino junto con, ¿no? También me parece que sí hace falta una reconcentración de esfuerzos en la enseñanza superior ya.

Otra pregunta dice: “¿estaría en condiciones de competir en el mercado de trabajo un profesional con un perfil muy específico que luego debe reciclarse sin una formación universitaria de carácter generalista?” Bueno, esto es lo que se ha venido diciendo de que es un problema, que se han formado especialistas que quedan obsoletos por los cambios, con formaciones muy rígidas. Pero me parece que también tenemos que ver cómo esa palabra que todo el mundo comparte, se hace realidad: la flexibilidad. ¿Cómo se forma una persona de manera flexible? Es decir, que pueda fácilmente actualizarse. Aquí se dijo, y yo estoy de acuerdo, que la Universidad tiene que estar continuamente actualizando y dando posibilidad de actualización a sus egresados y a sectores de adultos que incluso no han egresado de la Universidad, se habló de educación continua. Pero sobre todo me parece que hay que instalar en el que pasa por la Universidad la capacidad de seguir formándose solo, de seguir buscando y estudiando, y encontrando los canales para estar informado y seguir formándose en un proceso autoeducativo. Me parece que nunca vamos a encontrar la clave de cuál es la formación que da la flexibilidad por sí misma, porque esto está cambiando tan vertiginosamente que no se podría resolver. Eso no lo da necesariamente una formación generalista, me parece, sino más que nada una formación concentrada en desarrollar capacidades, más que en acumular conocimientos o información. En eso pienso que hay un cierto consenso, el problema es hacerlo, lo que implica muchos cambios.

“¿Cómo hace la Universidad de General Sarmiento para preparar a un sociólogo, por ejemplo, para que sea investigador de la enseñanza de la Sociología?” Bueno, todavía no estamos haciendo esto, que va a competir al Instituto de Ciencias, y aunque no está pasando todavía, ya hay gente que está preparando las materias de Sociología. Pero, ¿cómo podría darse esto, cómo podría ocurrir? Va a haber que decidir cómo se forma a alguien en Sociología. Por ejemplo, uno puede empezar con historia de la sociología, o puede empezar con ciertos conceptos claves: individuo, relaciones, grupo, comunidad, sociedad, etc. y desarrollar eso, hacer una presentación axiomática de una teoría básica de la sociedad. O puede contrastar muchas teorías de la sociedad, y pensar que de la contrastación va a surgir alguna síntesis, o una opción que va a hacer el alumno. Pero hay otros problemas y se abren otras opciones que debemos considerar. Por ejemplo, en un curso de Sociología uno de los problemas, que seguramente no hay en Física, es el opinionismo. Sobre lo social todo el mundo siente que puede opinar porque está muy cerca, digamos, de sus vivencias, del discurso, de las conversaciones. Entonces aquí tenemos un problema muy importante: ¿cómo se busca la demarcación entre lo que es la opinión y lo que es una afirmación científica?, con toda la problematización que eso tiene. Me parece que ese es un desafío muy importante y que hay que pensar cómo se logra eso, sin simplemente decir: “esa es una mera opinión”. Cómo se hace para que el alumno pueda ir discriminando entre lo que es una toma de posición, totalmente legítima, y lo que es, una proposición fundada y que ha resistido las pruebas de métodos que aspiran a ser objetivos. Porque el alumno puede decir: “ah! yo pienso distinto, el profesor tiene una posición, yo tengo otra... es un problema de diferencias”. Complica toda la enseñanza esta opinión, no digamos la evaluación!. O tomemos el problema de la relación entre la teoría, el método y la acción: cómo se hace para mostrar para qué sirve la teoría, en vez de enseñarla solamente. Se puede partir de un problema, de una situación real. Por ejemplo, me parece importante partir de una situación real donde el sujeto, el agente, el actor, las personas que tenemos enfrente plantean un problema, no plantea un problema sociológico, plantea un problema que tiene, “no tenemos agua”. Ese no es un problema sociológico, es un problema social, es un problema de un grupo dado. ¿Cómo se convierte eso en un problema sociológico? ¿Cómo se convierte eso en un sistema de problemas la búsqueda de cuya respuesta va a permitir proponer una acción para resolver ese problema? Me parece que aprender eso es muy importante para la formación de un sociólogo, el oficio del sociólogo, del buen sociólogo. ¿Cómo se hace eso? ¿Empezamos con grupos de observación y de intervención directa? ¿Mandamos a los estudiantes a que vayan a encontrarse con la gente a ver

cuáles son sus problemas? Porque además tenemos una responsabilidad con la sociedad, no es un laboratorio en que nosotros experimentamos. Por ejemplo, las investigaciones que estamos haciendo en el Instituto del Conurbano tienen como objetivo no sólo el producto de conocimiento, sino tejer la red de relaciones con la sociedad de la cual vienen y en la cual se van a reinsertar los alumnos cuando hagan una práctica de trabajo responsable con la sociedad; no los vamos a mandar a que golpeen puertas y le pregunten a la gente cosas, sino que van a entrar en una relación seria de trabajo con esa gente. Entonces, ¿cómo es la didáctica de todo esto?, cuando probemos y acumulemos experiencias alguien puede querer hacer una reflexión sobre las variantes y proponer una sistematización, planteando diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje y la eficacia de cada una; me parece que, casi naturalmente, cuando nos preguntamos sobre la eficacia de nuestros métodos, va a surgir alguien que quiera asumir esta investigación sobre la enseñanza de la Sociología.

Y por último, “¿podría especificar cuáles son los criterios que se utilizan para seleccionar al personal investigador?” Bueno, no se si esto lo quiere contestar también Roberto, pero básicamente hay un concurso de oposición en que, según sea el nivel: titular, asociado, adjunto o asistente, es cada vez menos complejo lo que se pide, pero básicamente en los niveles más altos el tribunal decide una temática entre las áreas y líneas de investigación concursadas (no se llama por cátedras), y lo que se les pide a los concursantes es que diseñen un programa de investigación o un proyecto de investigación, cómo lo llevarían a cabo, cómo lo diseñarían, como lo definirían, cómo mostrarían su factibilidad o cómo lo harían factible, y también que diseñen un programa de docencia en alguna de las materias, y esa es la base, digamos, del concurso para esta selección. No se si eso responde.

Ahora, hay una pregunta que me parece que sería oportuno que la tomara Roberto Domecq, que dice lo siguiente: “¿Cuál es el lugar concreto de la formación en Humanidades, Arte, Letras, Filosofía, en los proyectos de investigación y docencia de la Universidad?” Que es una pregunta que se que preocupa al Rectorado.

**Dr. Domecq:**

Bueno, la pregunta es realmente muy pertinente porque corresponde a una de las inquietudes fuertes que tenemos en este momento. Cuando nosotros definimos el primer ciclo, es decir, los primeros años, estaba muy clara la continuación en el área de Ciencias Exactas y en el área de Ciencias Sociales, pero estaba menos clara en el área de Ciencias Humanas donde, existía algo que omití ayer: la alternativa de un profesorado superior orientado prácticamente al Polimodal. Hemos seguido trabajando sobre esto, y yo diría, que en este momento estamos analizando lo que podríamos llamar la alternativa de una nueva forma de enseñar Humanidades, que eventualmente sería el cuarto instituto de esta Universidad, y que esencialmente tomaría el problema de la educación, de la cultura y de la comunicación. No puedo avanzar mucho más porque todavía está en evaluación, tampoco puedo decir en que va a consistir, pero a nuestro juicio, ese va a ser el ámbito de reflexión respecto de lo que se acaba de preguntar.

**Lic. Mata:**

Muchas gracias. Al Lic.Santoyo se le pregunta: “¿Qué temáticas debería incluir un centro de formación docente universitario, en materia de capacitación inicial de los profesores, así como de investigación educativa?”

**Lic. Santoyo :**

Bien, aquí ya se hace una pregunta en relación a la formación de personal. Quisiera decir que en México hay la tendencia, ya no a hacer tanto la división entre profesores e investigadores, puesto que por razones que tienen que ver con sistemas de estímulos, hoy se hacen evaluaciones sobre ambas funciones, de suerte que los académicos están empeñados ya en realizar ambas tareas, aún cuando persiste, de manera muy marcada, la especialización en cada una de las funciones. Ya sea si se es investigador o se es profesor, pero ya hay una tendencia a ir adoptando estas dos tareas. Entonces, me parece que eso replantea el problema de la formación de personal, porque ya los concursos de profesores, solamente para profesores, se van debilitando cuando antes esto era algo muy importante; y también así se puede decir de los cursos de formación de investigadores. Entonces, ahora lo que se tiene que pensar es ¿qué es lo que hace la Universidad?, ¿cuál es su perfil, cuál es su organización académica, y cuáles son las funciones de los académicos, para poder pensar después cuáles serían los programas de formación? Y naturalmente hay profesores, en México aproximadamente una tercera parte de los profesores son a tiempo completo, contratados por 40 horas a la semana, pero las otras dos terceras partes son profesores profesionistas que imparten enseñanza en las universidades. Entonces, yo creo que habría que pensar en que estos sectores requieren de diferentes programas de formación, dependiendo también del tiempo de dedicación, que le

dan a la Universidad. Naturalmente, independientemente de eso, yo creo que la formación didáctica es muy importante, yo diría que es infaltable, en la medida en que es posible también la formación pedagógica que incluye probablemente desde algún punto de vista la formación didáctica. Porque tendría que tener formación didáctica y también formación pedagógica, entendiendo por esto, por formación pedagógica, todo lo que hay de pedagogía en la tradición universitaria, deslindándolo de todo lo que es la pedagogía en la tradición escolar, o escolarizante, como yo decía. Es decir, en la Universidad, como yo trato de reflejar aquí, hay otra serie de usos, de costumbres, de tradiciones, muy importantes como: el aprender a aprender, en donde ya es un adulto, en donde se tiene que hacer responsable de su propio aprendizaje. Entonces la habilitación de los profesores sería, tomando esta categoría de aprender a aprender, el cómo enseñar a alguien para que a su vez aprenda o enseñe a aprender a los estudiantes. Y algo que ha quedado ahora con una renovada intención, es que también la formación se tiene que hacer sobre la disciplina, podríamos decir que hubo un movimiento pendular en la época de los años 70, que preocupó demasiado la formación didáctica y pedagógica, y hoy preocupa mucho más la formación, o la actualización disciplinaria. Sin embargo, creo que no hay que hacer una separación de ambas, sino hacer lo posible por que estas queden integradas en los procesos de formación. Pues es lo que yo podría comentar.

**Prof. Coraggio:**

Una pregunta que dice: “¿cuáles deberían ser, a juicio de la Universidad Nacional de General Sarmiento, las principales temáticas de investigación de un centro de docencia universitaria?” Quisiera tomar un punto que está implícito acá, o sea, este “a juicio de la Universidad Nacional de General Sarmiento”, es decir, esta es una Universidad en construcción y el Rectorado ha abierto espacios, ha dado lineamientos, pero muchas de estas cosas se están discutiendo, se están conformando, no es que hay un juicio de la Universidad, puede haber incluso un diálogo abierto todavía no concluido con respecto a muchas de estas cosas; entonces, en muchos terrenos se está haciendo camino al andar. Entonces, tal vez la manera de contestar esto sería dando ejemplos de algunas de las cosas que se están haciendo, pero esto no necesariamente es una respuesta. Es más, quisiera aprovechar para aclarar, porque a lo mejor se puede haber confundido por mi propia exposición, que una cosa es lo que yo he planteado por propia convicción, digamos, y otra es la propuesta pedagógica de la Universidad, que traté de separar y que, incluso mucho antes de que yo escribiera sobre esto, ya tenía presupuestos muy fuertes en la misma estructura de este ciclo básico, de este CAU y de este segundo ciclo, una propuesta pedagógica sobre qué es básico, o sobre cómo se inicia el proceso de formación, y de hecho la incorporación de los especialistas pedagogos ha ido dando lugar a una sistematización de la propuesta pedagógica que está viva y que esa sí es la de la Universidad que se va gestando. Veamos ahora, por ejemplo, qué cosas se han hecho, cómo la investigación educativa ha servido, o cómo se ha orientado para que sirva. Están los estudios iniciales, mucho antes incluso de que se empezara a dar clase. Estos estudios que mencionó Roberto Domecq ayer, sobre las motivaciones y predisposiciones de los jóvenes de la zona, que arrojaron luces muy importantes para entender ese elemento actitudinal que es tan importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; con qué actitudes, con qué disposiciones, con qué valores iba a entrar el estudiante, no como una mente medio vacía que hay que llenar, si no cómo iba a participar su persona en este proceso, con qué expectativas, con qué sospechas, con qué deseos. Eso es investigación educativa, a mi juicio, y es fundamental. Eso se hizo, y tuvo consecuencias sobre el diseño de una unidad de orientación vocacional, y sobre algunas cosas que se dijo ayer, propuestas muy fuertes, directivas muy fuertes de Rectorado en cuanto a cómo tratar a los alumnos y cómo organizar el proceso de enseñanza para despejar una de esas sospechas del mal trato, por ejemplo; para crear esa situación de aprendizaje que necesitábamos. Se hicieron investigaciones sobre el punto de partida, o sea, aquí se estaba diseñando una Universidad, se estaba diseñando unos programas, se estaba apuntando a niveles, como se dijo ayer, de excelencia, no una Universidad pobre para pobres, aunque estamos en una zona de gran pobreza, sino una Universidad de alto nivel, no solo nacional sino internacional. Pero podría ser que este proyecto, fuera un proyecto que no pudiera realizarse por el punto de partida, porque había un salto muy grande entre las competencias con que se salía de los colegios secundarios (había hipótesis de que los colegios secundarios de la zona estaban muy por debajo en sus niveles de aprendizaje, de los de la Capital). Entonces se investigó el punto de partida, ¿qué se hizo?, se hizo una investigación con estudiantes de 4º año, como los que iban a ser, durante el 5º año, quienes cursaran el Curso de Aprestamiento Universitario, para saber cuáles eran sus capacidades cognitivas y así ajustar el curso de aprestamiento universitario; y así fue que se diseñó este curso. Pero después, cuando se llama a la inscripción del Curso de Aprestamiento Universitario, ocurrió que una masa flotante muy importante, de adultos, que incluso habían ya iniciado carreras universitarias, se inscribió en la Universidad. Entonces, esa investigación, que nos cubría bien si los estudiantes eran de secundaria, tenía que ser complementada con otra que tuviera en cuenta esta mezcla de edades, de momentos en la formación, de madurez, etcétera. Entonces se hizo otra investigación al final, y además se aprovechó el

proceso del Curso de Aprestamiento Universitario para probar si, dado que íbamos a tener una población mezclada, convenía separarlos y tener grupos de jóvenes recién egresados o por egresar por un lado y por otro de adultos con otras preocupaciones, o mezclarlos. Entonces, se comprobó que mezclado era mejor, daba mejor rendimiento, ¿a través de qué?, a través de la misma experiencia y reflexión de los docentes, y de los mecanismos que hacían que esto funcionara. Entonces, se fueron viendo los nuevos problemas como otras tantas oportunidades para investigar y tomar decisiones lo más fundadas posible. Se evaluó el proceso de enseñanza-aprendizaje realizado, y los resultados de este Curso de Aprestamiento Universitario, y esto permitió revisar la programación de las materias, el alcance de las materias, y es posible que después de este segundo CAU haya otra revisión como resultado de esto. Por ejemplo, se planteó la hipótesis basada en una teoría de Vigotsky, que se corroboró, de que era muy importante en las consignas (parecen cosas pequeñas estas, pero son las que hacen al cambio de calidad en la educación), en las consignas de los exámenes, o de las pruebas, o de los test que se tomaran, que hubiera una ayuda que permitiera que el estudiante no se quedara en el nivel al que podía llegar sólo, sino que fuera lo más alto posible con una ayuda que no le resolviera el problema, pero que le permitiera, le facilitara, dar respuestas, ubicar el camino para la respuesta. Cómo puede ser, por ejemplo, que si se le va a plantear un problema donde tiene que usar una ecuación, ponerle la ecuación en algún lado para que no tenga que recurrir a la memoria, pero que él tenga que decidir que ese es el camino, esa es la ecuación, por ejemplo. O hacer una secuencia en los test de manera que se vaya construyendo un marco de significación para entender las preguntas que vienen después. Esto implica mucho trabajo para preparar un examen, así es imposible aquello de “lo hago en el tren rápido y les tomo las preguntas”; y se tomó esa línea, y se investigó, y se vio, y se confirmó de que esta hipótesis era muy importante. Que por ejemplo el orden en que se planteaban las preguntas tenía significación para la comprensión de los exámenes, que pensar en ir dosificando la problematización a lo largo del test, efectivizaba el máximo del potencial del alumno. Entonces, estas cosas son las que se están haciendo.

En otro orden, la encuesta que se hizo preguntando a los docentes cómo habían vivido la experiencia de los talleres de formación, etc., mostró que los docentes no veían en general, con mucho agrado una discusión general sobre el proceso educativo, sobre la relación docente-alumno y todo lo demás, sino que preferían entrar a las didácticas específicas. Como la motivación de los docentes es fundamental, y como a los docentes también se los quiere tratar bien, esto fue tenido en cuenta, e implicó que en las nuevas actividades se le dio más peso a la formación de didácticas especiales. Se trata de un ir corrigiendo, rectificando la práctica a través de la producción de un conocimiento sistemático, tratando continuamente de ir decantando esta experiencia a través de la investigación. Algunas de estas investigaciones, que los invito a examinar, son extremadamente rigurosas e innovadoras. Sobre todo en el terreno de la lecto-escritura se han hecho ya cosas muy importantes, creo yo, en esta Universidad.

**Dra. Suzuki:**

Yo he escuchado atentamente la presentación del Dr. Coraggio, y me preocupa que cuando estuviste estudiando en los Estados Unidos, solamente hubieras encontrado documentos de investigaciones en educación superior en el área de los anglos, muy poco en Latino América. Y pareciera ser entonces que Latinoamérica no está investigando en educación superior, y yo lo siento a eso porque acá tenemos presentes profesores de Chile, por ejemplo, y ellos tienen la REDUC, en el CIDE, en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación en Santiago de Chile, que es un ejemplo en la recuperación de la documentación en investigaciones en educación, incluyendo educación superior. Cualquiera de las universidades se ha nutrido en REDUC, REDUC tiene un nodo en la Católica en Córdoba, y cualquiera de nosotros puede acceder a esa documentación, me preocupa que no hayamos tenido en cuenta que el Instituto Interamericano del Niño, Montevideo, Uruguay, que forma parte de la OEA, con esa fuerte documentación que tiene en red de redes, en CD Rom, y que ha entregado a los centros de documentación de educación superior, tampoco sea tenido en cuenta, o sea, yo no sé si esto es un recorte de tu investigación, o si realmente las 5 revistas que recibimos de México, nuestro centro de documentación que es una ONG, y las recibimos puntualmente, de educación superior vienen 5 de México, tampoco sean tenidas en cuenta, y sin considerar la documentación que envían Venezuela y Colombia, por favor.

**Prof. Coraggio:**

Tal vez no fui suficientemente claro, y agradezco la pregunta porque me permite aclarar. Dije lo que me pasó cuando fui a Nueva York, y podría comentar un poco más. Si uno lee los documentos del Banco Mundial sobre educación, y mira la bibliografía, salvo Shiffelbaim y algún otro más, prácticamente no hay autores latinoamericanos, a pesar de la extraordinaria producción sobre políticas educativas que hay en América Latina. Esto nos está diciendo algo sobre la ignorancia que el norte tiene sobre la

producción del sur. En eso inciden desde cuestiones idiomáticas hasta cuestiones culturales o políticas, si se quiere. Volviendo al Teachers College, puedo decir que en ese centro no había trabajos latinoamericanos. Ahora, no quisiera que hubiera ninguna confusión, la estrategia pedagógica en la Universidad de General Sarmiento, está siendo formulada con la colaboración de un grupo de expertos en educación que son miembros de la Universidad, muy bien informados sobre la producción latinoamericana. O sea que estamos informados y actualizados y, desde ese punto de vista, no quisiera que mi apreciación sobre la falencias del ERIC se transfirieran al REDUC, que conozco y que justamente cubre ese espacio, ni que se interpretara que aquí solamente se tuvo en cuenta lo anglosajón, pues no es así. De todas maneras, y con todo respeto para los investigadores de la educación, yo he revisado algunas de esas publicaciones y la bibliografía del REDUC, y sigo pensando que hay un gran déficit en materia de pedagogía de la enseñanza superior, con respecto a las necesidades que tiene un docente real. En otras palabras, hay mucho para hacer, no estoy criticando a nadie sino que digo que tenemos una tarea por delante.

También dije, y lo voy a reafirmar, que la novedad de esta universidad está, en todo caso, en poner en uso y por tanto a prueba lo que se sabe, lo que está en las cabezas de los expertos pero que no está usualmente encarnado en la práctica. Hay entonces, además del eventual déficit en la producción, un problema de transferencia a la práctica de los docentes en este campo específico de la educación. La enorme mayoría de los docentes, o pasa por un curso formal que realmente no transforma sus prácticas educativas y no vuelve a esa temática, o simplemente no ha sido expuesto nunca a ella, porque se inició como docente porque sabe del tema que enseña. Entonces creo que hay un serio problema en lo que hace a la investigación en la enseñanza superior, y que sería una gran contribución que se avanzara en la transferencia a las prácticas y puesta a prueba crítica de las hipótesis en este campo. Agradezco su inquietud porque me ayudó, espero, a aclarar más estas cuestiones.

**Lic. Mata:**

Tenemos dos nuevas preguntas para el Lic. Santoyo, comienzo por la que creo que puede responder más rápidamente: “¿Puede decirme cuál es la tasa de estudiantes que como media acaban los estudios en los años previstos?”

Y la segunda: “¿Cómo evalúa usted el impacto que tuvo en las universidades mexicanas la política de estímulos e incentivos a los profesores que realizan tareas de investigación?” Por favor, gracias.

**Lic. Santoyo:**

Bien, esta segunda pregunta voy a empezar por contestarla. La política de incentivos tiene aproximadamente 5 años que se implantó en el sistema de educación superior, de hecho, en realidad tiene un antecedente un poco más amplio porque, propiamente hablando, se establece en el año de 1984 con la creación del Sistema Nacional de Investigadores, en esa época que se vivía uno de los momentos más críticos de la década, económicamente hablando, se temía que se perdiera la masa crítica de investigadores que se había forjado durante muchos años, porque los salarios habían tenido una caída muy importante. Para entonces se creó un sistema que se ha venido afinando y que, en realidad, no es un sistema propiamente con todo lo que se pudiera esperar de un sistema de investigadores en cuanto a intercambio, en cuanto a formación de grupos, sino, dicho en pocas palabras, es un sistema de estímulos que tiene diferentes niveles, hasta 4 niveles, que permite que de acuerdo a la productividad que van teniendo los investigadores, vayan teniendo acceso a diferentes montos que llegan a ser muy importantes. Y eso fue en el 84, y más recientemente, hace 5 años se creó la carrera docente del personal académico, que sigue un patrón muy semejante al Sistema Nacional de Investigadores, y de lo que se trata es que ante la política salarial que se sigue en México de no incrementar a ningún sector los salarios discriminadamente, entonces una forma de resarcir ese problema o esa falta de remuneración es creando estos sistemas de estímulos. De suerte, entonces, que hoy probablemente un académico pueda recibir 3 o 4, a veces hasta 5 veces más, de estímulos económicos extraordinarios por rendimiento y evaluación, que lo que le paga su Universidad. Esto naturalmente ha tenido efectos colaterales que han sido evaluados como positivos, y algunos como negativos. Diría de los positivos es que efectivamente un porcentaje pequeño de los académicos, tanto investigadores como profesores, hoy se pueden beneficiar de esto, y pueden tener incremento y remuneraciones que les permitan vivir sin la preocupación de tener que buscar otro empleo para poder subsistir en las tareas de docencia e investigación. Y simplemente, por señalar algunos de los efectos que han sido mencionados como negativos, es que hoy los académicos están más interesados por su proyecto personal, por aquello que da puntos para la carrera, que por el plan de desarrollo institucional. De suerte que, como en los sistemas de estímulos hay patrones de evaluación,

prefieren orientar sus actividades por aquellas que pueden ser benéficas dentro de la obtención de puntos, más que dentro de lo que la institución le puede dar. Por otra parte, también está subyacente siempre una crítica en el sentido de que todas las actividades de la docencia e investigación tienen en sustento cuestiones que se refieren más a un ejercicio intelectual, que requiere más respeto, más dignidad y más libertad para realizarlo, y siempre es muy desagradable estar pensando que para poder tener derecho a un poco más, o acceso a ingresos mayores, se tengan que hacer esfuerzos por ese solo hecho. Los efectos, yo creo que han sido hechos, pero siempre hay la sensación de algunos profesores, de que no se quieren sujetar a un sistema que les resulta sumamente ajeno. Diría que en el origen de esto, sobre todo en el Sistema Nacional de Docencia, de Profesores, le resultó a algunos sectores altamente humillante, de suerte que algunos, como la adhesión es voluntaria, muchas personas decidieron no ingresar, pero hoy por hoy, yo creo que el sistema alcanza probablemente al 40 o al 50% del personal de tiempo completo.

**Lic. Mata:**

Gracias Lic. Santoyo. Vamos a concluir entonces el trabajo de esta mesa, queremos agradecer muy especialmente el interés y la participación de todos ustedes, expresada a través de las numerosas e interesantes preguntas, y por supuesto, también al panel por la profundidad y la extensión fecunda, ciertamente, de sus reflexiones. Muchas gracias, entonces.

**Palabras del Dr. Roberto N. Domecq de recepción a la Sra. Ministra de Educación de la Nación  
Lic. Susana Decibe.**

Señora Ministra, estimado amigo Subsecretario de Programación y Evaluación Universitaria, Lic. Sánchez Martínez, señoras y señores. Realmente para nosotros constituye un honor que nos visite, y creo que es gratificante para toda la gente que ha trabajado en la organización de este evento, que la Ministra de Educación venga a compartir algunos momentos con nosotros.

Quiero informarle brevemente cuales han sido las características de esta reunión. Han participado 18 Universidades del país, han participado 9 Universidades del exterior, han participado representantes de la actividad docente de la zona, y personas que en los últimos años han estado muy vinculadas a la creación de la Universidad Nacional de General Sarmiento. ¿Cuáles fueron los objetivos de esta reunión? Yo diría: en primer lugar explorar las nuevas necesidades derivadas, llamémosle de manera general, de la transición, y mas específicamente de los cambios sociales, políticos y de organización que se viven en el mundo. Desplegar, a través de estos 3 días, las distintas maneras, a través de las cuales, las universidades han modificado sistemas, han modificado sus carreras, y han producido cambios en los métodos y en las formas de vinculación con la comunidad. Por otra parte, y debo confesar que en esto ayudó un viaje de visita a universidades españolas, también nos propusimos recoger los aportes de nuevas universidades que tienen ya unos años de haber convivido con el proceso de cambio español.

Además, quisimos darle al Seminario una significación muy particular, invitando a las nuevas Universidades de Argentina, ya que la Universidad Carlos III, y la Pompeu Fabra de Barcelona, nos están indicando cómo las nuevas universidades pueden ocupar elementos significativos en la estructura académica de un país, y al mismo tiempo convertirse en elementos dinámicos para incorporar el nuevo sistema de necesidades en este país. Yo conocí a la Universidad Carlos III en una reunión en el INPI, en el Instituto para la Pequeña y Mediana Empresa, a la que me invitaron para compartir una reflexión sobre como se encaraba la nueva problemática de la pequeña y mediana industria. Estos elementos son los que hemos querido juntar en esta reunión, organizándolos como temas, carreras y cambio de métodos, y yo distinguiría dos o tres elementos que son como los corolarios o las consecuencias de este encuentro. Ha habido una gran inquietud sobre la pertinencia de la enseñanza y de la investigación. También el interrogarse sobre la manera en que la Universidad se vincula con la sociedad, y cómo lo hacemos lo más adecuadamente posible, fue entendido y muy bien planteado por nuestro amigo el Rector de la Universidad de la República del Uruguay. Y quisiera destacar muy especialmente la intervención de nuestro amigo brasileño, porque en momentos no terminaba de entender a nuestros tecnólogos, que no tenían la preocupación de vincularse con las empresas. El Instituto de Tecnología de ellos está tan pensado en una estrecha relación con lo que están necesitando en trabajo y apoyo de desarrollo de formación de gente, que el Prof. Lucidi no terminaba de entender nuestro lenguaje. Quiero señalar una fuerte preocupación sobre la organización universitaria, y en cierto sentido decir que estamos prácticamente enmarcados en un proceso de globalización, pero que tiene que ser procesado críticamente, y existe una inquietud sobre el concepto de equidad basada, en lo que mucha gente dijo aquí, en una nueva ética social. Quizás hemos tomado demasiados temas pero, creo que lo que hemos intentado hacer, lo que nos proponemos seguir haciendo de una manera ya bastante más específica, es socializar la



experiencia de nuestras experiencias, en la búsqueda de respuestas inéditas a la situación actual. Le reitero nuestro enorme reconocimiento, y nos gustaría que nos acompañara con sus palabras.

**Lic. Susana Decibe:**

Bueno, muchísimas gracias. Para mí es un honor estar participando con ustedes, en este clima tan cálido de claustro que han creado, saludo muy cordialmente a los países, a los rectores y académicos que nos visitan de otros países, a los que están aquí presentes de nuestro país, docentes, a todos. En realidad yo lamentaba que llegaba para el final porque desde que soy funcionaria me pierdo todos los seminarios, todas las jornadas de reflexión, y bueno, me hubiera encantado haber participado y escuchado las interesantes ponencias que seguramente se dieron en este lugar.

Yo leía el título de esta convocatoria: “Las Nuevas Universidades a fines del Siglo XX”, y pensaba para mí, claro, lo dicen desde las nuevas universidades, y el problema nuestro es qué hacemos con las viejas universidades. Creo que las nuevas universidades que están naciendo en nuestro país, así como las que usted mencionaba de España, están ya pensadas desde las demandas que se le hace al mundo universitario, al mundo académico, a la investigación, y tienen muchas más chances de tener articulaciones inmediatas, de dar respuestas inmediatas. Nuestro sistema universitario, no quiero decir nuestras viejas universidades tienen calificadísimas instancias y espacios académicos y de investigación, pero traen toda una historia, que muchas veces cuesta mucho trabajo despegar. En nuestro país el sistema universitario, a veces, acompañó los procesos de crecimiento, las demandas sociales, y otras veces se mantuvo muy alejado de ellas, y cuando no, en épocas muy duras, en épocas donde había que buscar modelos alternativos, se concentró y se dedicó a hacer un espacio solo contestatario. Luego la época dura de la dictadura, que vació nuestras universidades y el sentido de las mismas, y nos empobreció. Pero bueno, luego recuperada la democracia, y la expansión que pudimos darle a la vida universitaria en estos años, nos puso en otro lugar diferente que nos encuentra hoy a los argentinos discutiendo cosas increíbles en este fin de siglo. Pienso que, lo que yo llamo casi, un complejo de democratización, en el peor de los sentidos, nos pone en un clima de facilismo, de no entender que la vida académica requiere determinadas competencias, determinados méritos, que el esfuerzo hay que ponerlo nuevamente en enriquecer y priorizar la vida académica, la carrera de grado, la investigación. Hablar de productividad dentro de la Universidad no es hablar en términos economicistas, es hablar en términos de ciencia, de aportes de la ciencia, incluso a los modelos de desarrollo, a los modelos de crecimiento posibles. Todos compartimos en el mundo un gran interrogante: hacia dónde vamos, y esto va más allá de la izquierda o de la derecha, y esto se le pide hoy a la Universidad como el espacio prioritario de generación del pensamiento libre, algunas respuestas en este sentido. Y personalmente, opino que nuestra Universidad tiene prejuicios viejos, tal vez desde la época que era muy contestataria solamente, como que usted nombraba que los hermanos de Brasil no entendían cómo la Universidad no estaba pensada para el desarrollo tecnológico y desde las demandas de la empresa. Yo les diría a los hermanos de Brasil que aquí casi, la palabra empresa es una mala palabra dentro de muchas universidades nuestras, porque se entiende por empresa el pensamiento egoísta, el enriquecimiento individual, y no se entiende por empresa la generación de trabajo, de riqueza, de posibilidades de crecimiento social, de desarrollo. Hoy en algunos lugares de nuestra Universidad, todavía estamos discutiendo estas cosas, y estos son los prejuicios que yo digo que nos demoran, pero bueno, por suerte hay universidades, hay una nueva Universidad que nace en la Argentina, hay experiencias realmente hermosas, motivadoras; y son esas las que hay que mostrar. Yo, le decía justamente al Rector de Río Cuarto, que sería bueno hacer un tour de estudiantes recorriendo las universidades mismas de Argentina, para que conozcan otros espacios donde se estudia, donde se trabaja, donde hay un clima de verdad que perdieron algunos espacios académicos de nuestras viejas universidades, y porque eso también es la Universidad argentina, y eso también es el compromiso de sectores académicos con su país, con su sociedad. Por eso vine, más que nada, a saludarlos, a compartir con ustedes este momento, a ratificar que desde el Ministerio Nacional creo que se ha dinamizado esta relación entre el Estado y la Universidad, de la mejor manera. Entendemos que la autonomía universitaria es indiscutible, por supuesto, pero hay un rol de responsabilidad del Estado de garantizar calidad, equidad, pertinencia, éste es el nuevo diálogo entre la Universidad y el Estado, y sobre todo ustedes conocen una norma nueva que, al contrario, le da más autonomía al sistema universitario, pero le impone criterios de calidad, evaluaciones externas, mayor productividad, discusiones de los presupuestos más atadas al desempeño y a la productividad de la Universidad, que a los viejos criterios históricos con los que se vienen haciendo, bueno, toda una serie de normas que nos posibilitan el iniciar un camino diferente. Por eso tenía mucho interés en llegar acá para saludarlos, expresarles mi mayor reconocimiento y admiración por las experiencias que muchos de ustedes están desarrollando. Y siguiendo a disposición de esta transformación profunda de nuestra educación, en nuestro caso, no puedo nunca desprenderme de la visión de la transformación de toda la educación argentina, tenemos grandes prioridades y, yo digo, a la

hora de las prioridades, el sistema universitario no puede olvidarse que en la Argentina hay que universalizar, todavía, la escuela secundaria. Esta es una gran meta nacional, yo voy a trabajar mucho para que la logremos, en este nuevo diálogo entre el Estado y la Universidad, a la que necesitamos. El sistema universitario, por primera vez, hoy está convocado a capacitar a los docentes del sistema educativo, está convocado para diseñar la nueva formación de los docentes, es decir, qué tienen que saber los docentes para enseñar en distintos lugares del sistema educativo. Es decir, se inició un camino muy interesante y muy necesario de vinculación con la Universidad, y de mirada hacia el resto del sistema. Nos queda por delante la Universidad y la investigación, la investigación básica, la investigación aplicada, la investigación y el desarrollo tecnológico al servicio de los modelos posibles de crecimiento. Y es demasiado, entonces, lo que tenemos por delante, así que esta reunión es muy promisoría, y pienso que seguir en esta línea, discutir modelos alternativos, ver las experiencias de otros países y avanzar en las propias, es un camino excelente. Así que muchísimas gracias nuevamente.

**Dr. Domecq:**

Bueno, con esto damos por terminadas las sesiones de la mañana, vamos a continuar luego a la tarde, donde discutiremos la relación de la Universidad con el medio.

**Dr. Ameigeiras:**

A los Rectores de la Universidad Pompeu Fabra y Carlos III de España, de la Academia de Humanismo Cristiano y de la Universidad Bolivariana de Chile, de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y del CEFET del Brasil, los invitamos a pasar un minuto a la sala de acreditación donde se van a firmar los convenios respectivos.