

Debate Universitario

Revista Académica Electrónica

Volumen 9 – Número 18
Junio 2021



Centro de Altos Estudios en Educación

Universidad Abierta Interamericana

Buenos Aires – Argentina

Debate Universitario es una publicación científica de frecuencia semestral editada por la Universidad Abierta Interamericana (UAI) y el Centro de Altos Estudios en Educación (CAEE) cuya misión es difundir información científica y académica relacionada con la Educación Superior. URL: <http://portalrevisciencia.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario>

Director de la Revista

Mg. Sc. Osvaldo Barsky

Staff Editorial

Dra. Ariadna Laura Guaglianone

Dr. Mario José Lattuada

Ed. María Clara Diez

Corrección en inglés

Carolina Skoppek

Comité Editorial Académico

Mg. Sc. Osvaldo Barsky, UAI - CONICET

Dr. Mario Albornoz, RICYT

Mg. Mabel Dávila, UAI

Lic. Juan Carlos Del Bello, UNRN

Dra. Ariana De Vincenzi, UAI

Dr. Mario José Lattuada, UAI - CONICET

Lic. María José Lemaitre, CINDA, Chile

Mg. Carlos Marquís, UNSAM - CONICET

Dr. Enrique Martínez Larrechea, IUSUR, Uruguay

Mg. César Peón, UNLP

Prof. Carlos Pérez Rasetti, UNPA

Abg. Juan Carlos Pugliese, IURP

Dr. Claudio Antonio Rama Vitale, UDE, Uruguay

Dra. Liliana Sanjurjo, UNR

Dr. Eduardo Sánchez Martínez, UBP

Lic. Héctor Sauret, UCU

Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza, USC, España

Producción Editorial

Diseño y logística

Staff Editorial RDU

© 2021 Universidad Abierta Interamericana (UAI). Chacabuco 90 4to piso C.A.B.A. CP C1069AAB. Tel: 4342-7788. <http://www.uai.edu.ar>

Correo electrónico: revistadebateuniversitario@uai.edu.ar

La presente edición se distribuye en forma gratuita entre los solicitantes.

Autoridades UAI

Rector Emérito

Dr. Edgardo Néstor De Vincenzi

Rector

Dr. Rodolfo De Vincenzi

Autoridades CAEE

Director

Mg. Sc. Osvaldo Barsky

ISSN 2314-2138 (impresa)

ISSN 2314-1530 (en línea)

Debate Universitario se encuentra incluida en:

Latindex Catálogo (Categoría

1) - Dialnet - NewJour - Sherpa/

Romeo - Iresie - CervantesVirtual

- e-Revist@s - Ulrichsweb - OCLC

WorldCat - Google Scholar - Index

Copernicus International - DOAJ

- Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (CAICYT-CONICET)

Los contenidos de Debate universitario se encuentran bajo la Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional salvo cuando se indique lo contrario.

Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.



 Debate Universitario

Editorial.....	5
Oswaldo Barsky	

ARTÍCULOS

De la Generación del 96 a la del 18. Joaquín y Julio González y la Evolución del Sistema Universitario	11
Fernando Miguel Casullo	

Aportes de las universidades argentinas a la ciencia y la tecnología en la “Era Dorada” de la educación universitaria (1955-1966)	25
Roberto Daniel Breslin	

El lugar del saber pedagógico en la Universidad	63
María Cristina Plencovich, Fabio Adrián Solari, Carla Etel Suarez, Virginia Bonvecchi, Sandra Rizzardi, Magdalena Costanzo	

En busca de indicios de internacionalización del currículum: análisis del último cambio de plan de la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional del Sur	89
Diana Isabela Lis, Virginia Inés Corbella	

Diseño y validación de un instrumento para conocer motivaciones y causas de retraso en edad de jubilación de profesores universitarios chilenos.....	109
Daniel Sánchez Brkic, Cristina Mayor Ruiz	

Acreditación de Postgrado 1990-2020. Comparación del Sistema de Educación Superior-Postgrado de Argentina y Chile	127
José Manuel Gaete Martínez	

Acceso a la educación superior pública en Ecuador cambios en la política pública en el periodo 1969-2010.....	139
José Eduardo Santana, Cecilia Santana	

RESEÑA

El aula universitaria en contexto de pandemia por COVID-19. La experiencia educativa de la Universidad Abierta Interamericana, de Ariana de Vincenzi y Andrea Garau	163
Oswaldo Barsky	

Editorial

Oswaldo Barsky¹

Universidad Abierta Interamericana, Argentina / Oswaldo.Barsky@UAI.edu.ar

En este número de Debate Universitario presentamos una variedad importante de artículos, tanto en materia temática como con relación al origen nacional, ya que además de los cuatro referidos a temas de la educación superior argentina, estamos publicando otros tres de Chile y Ecuador, que agregan una dimensión comparativa regional.

De Argentina presentamos dos artículos históricos. “De la generación del 96 a la del 18. Joaquín y Julio González y la evolución del sistema universitario” de Fernando Miguel Casullo. En la misma se analiza el relevante aporte de dos notables referentes, padre e hijo, cuyas historias de vida permiten ilustrar el rol de las élites intelectuales que jugaron un papel central en la construcción institucional del país y en proyectos de diferente alcance con relación al sistema universitario argentino. El primero, Joaquín V. González, con un proyecto profundamente innovador como fue el de la Universidad Nacional de la Plata que intentó asociar con un perfil mas vinculado con el desarrollo de la investigación, al que además de su proyecto, lo impulsó activamente a partir de su papel como Rector. El segundo, Julio V. González, como un referente de las ideas avanzadas generadas internacionalmente en el período de la primera guerra mundial, y expresadas en un proyecto ligado a la extensión universitaria como herramienta de llegada a la clase obrera y sectores populares con proyectos sociales transformadores, y como un constructor intelectual y sistematizador del ideario de la Reforma Universitaria. El artículo presenta como trasfondo el complejo cambio producido en los círculos dirigentes, asociados de alguna forma a las notables transformaciones que se operaban en la sociedad argentina.

El segundo, es el artículo de Roberto Daniel Breslin “Aportes de las universidades argentinas a la ciencia y la tecnología en la “Era Dorada” de la educación universitaria (1955-1966)” presenta en detalle los cambios en el contexto latinoamericano y nacional en las décadas que enmarcaron los intentos de profundizar en la construcción de desarrollos institucionales de la ciencia en la argentina, particularmente los vinculados a la construcción del CONICET y al impulso en algunas universidades nacionales, que se revisan detalladamente. El esfuerzo del análisis está centrado en los procesos de continuidad y extrema volatilidad, y su variación con relación a la trayectoria de las ciencias exactas, naturales y tecnológicas, y las ciencias sociales y humanas. Encuentra en la influencia directa de las alteraciones políticas nacionales parte de las explicaciones de la carencia de continuidades, y la generación de nuevas líneas de investigación que perduran hasta nuestros días en el desarrollo científico universitario argentino.

Sistematiza los cambios producidos en los siguientes ejes: Depuración del cuerpo docente con la idea de despersonar la universidad; sanción de nuevos estatutos, con la participación estudiantil con voz y voto; fortalecimiento de la autonomía universitaria; normalización de las autoridades; transformación de las estructuras curriculares; reordenamiento de la estructura basada en facultades; creación de nuevas carreras y reorganización de la estructura curricular; renovación de la infraestructura y del equipamiento; fortalecimiento del perfil científico y de investigación de la universidad; creación del CONICET; creación del Consejo Interuniversitario Argentino; Inclusión de la función de extensión Universitaria y creación de la editorial universitaria de Buenos Aires (EUDEBA).

El desarrollo científico-tecnológico se manifestó principalmente en la Universidad Nacional de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Córdoba. En la UBA se

¹ Director del Centro de Altos Estudios en Educación de la Universidad Abierta Interamericana. Director de la Revista Debate Universitario. Investigador Principal del CONICET.

dio particularmente en la Facultad de Ciencias Exactas. La Facultad de Medicina, se constituye con un ciclo básico cuyos docentes en su gran mayoría tenían dedicación exclusiva y se consagraban fundamentalmente a la investigación.

El artículo de María Cristina Plencovich et.al. "El lugar del saber pedagógico en la universidad" analiza a través de qué dispositivos se capacitan pedagógicamente los docentes universitarios de carreras relacionadas con las ciencias agronómicas en la Argentina, qué peso tienen esos dispositivos en los sistemas de admisión a los cargos respecto de los antecedentes en investigación y cuál es la opinión fundada de las autoridades académicas sobre ellos. Asimismo, revisa la estructura y el funcionamiento de uno de los dispositivos, el sistema de adscripción, a través de la percepción de sus egresados y de los profesores que supervisaron sus prácticas universitarias. Señala que, en Argentina, la universidad ha diseñado sus criterios de admisión al claustro docente y determinado qué dispositivos de capacitación y perfeccionamiento pedagógico acreditaba, en particular, en el caso de docentes con títulos de base no pedagógicos, quienes son, a la vez, investigadores en sus propias disciplinas. Por otro lado, mientras que la formación docente para el resto de los niveles del sistema educativo se encuentra fuertemente regulada, no se observa lo mismo en el caso del profesorado universitario. Este estudio se basó en el papel que los criterios pedagógicos juegan en los requisitos del reclutamiento y en la trayectoria académica, así como en las fuentes en las que los docentes abrevian para la mejora de sus estrategias de enseñanza. Asimismo, revisa el escaso peso que aún hoy se concede a los antecedentes de enseñanza en vista a la importancia dada a los de investigación en un país en el que las universidades tienen las funciones de docencia, investigación y extensión.

Luego de repasar el origen de la pedagogía a fines del siglo XVIII, señala que recién a fines del siglo XX se intenta superar en forma realista el debate que subestimaba la enseñanza frente a la investigación, y que valorizaba la función de investigación por sobre la docencia y la extensión, con amplia predominancia de los indicadores bibliométricos y de las publicaciones académicas como modos de evaluar el desempeño académico y predecir las trayectorias futuras de ascenso en la carrera docente. Destaca en Argentina las iniciativas tempranas para la mejora pedagógica de la docencia universitaria en 1958, traídas por Risieri Frondizi, rector de la Universidad de Buenos Aires que en 1958 introdujo en el Estatuto de la Universidad modificaciones referidas al profesorado, distinguiendo entre profesores y auxiliares docentes, con sus correspondientes funciones. Que, asimismo, instauró los regímenes de dedicación exclusiva, parcial y simple; y el ingreso por concurso a la docencia universitaria y, consolidó la carrera docente dentro de la universidad, institucionalizando la capacitación pedagógica para la enseñanza universitaria.

La Ley de Educación Superior 24.521 de 1995 incorporó como derecho de los docentes de las instituciones estatales de educación superior la necesidad de actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), creada en virtud de esa ley, también jugó un papel importante al dirigir la atención a los aspectos pedagógicos y didácticos en el ámbito académico, en especial en las recomendaciones realizadas en las evaluaciones institucionales y en las acreditaciones de carrera.

El artículo tiene en cuenta producciones de los autores sobre la percepción de algunos actores universitarios sobre las contribuciones de la Pedagogía a la práctica docente universitaria en unidades académicas no pedagógicas, y la articulación de la investigación con la enseñanza y la extensión, y el estado de la cuestión en la Argentina sobre la capacitación pedagógica universitaria. La investigación tuvo un carácter exploratorio, empírico y constó de dos etapas. En la primera, a través del análisis documental, se relevaron los dispositivos pedagógicos más importantes del país y mediante el método de encuesta se determinó cuáles estaban vigentes en unidades académicas relacionadas con las ciencias agronómicas, así como la opinión sobre ellos de las autoridades académicas. La segunda etapa analizó en profundidad uno de los dispositivos (carrera docente), que se implementa en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (FAUBA), y evaluó la percepción del dispositivo de sus docentes egresados y de los profesores supervisores de las prácticas pedagógicas de dichos graduados. En menos de veinte años, la capacitación pedagógica en el seno de las universidades ha

experimentado cambios positivos en el país; se ha incrementado, visibilizado y legitimado. Resultó alentador constatar empíricamente cómo las autoridades académicas de las unidades agronómicas de todas las universidades de gestión pública y privada argentinas avalaron la necesidad de contar con dispositivos que respondan a políticas universitarias de gestión de la calidad y de inclusión social. Enfatizan la noción de dispositivo como la concreción de una política que aprecia la solidez de los fundamentos pedagógicos y didácticos para la mejora de la misión universitaria de la enseñanza y le otorga reconocimiento.

La investigación concluye en que los dispositivos muestran su inherente efectividad, en especial, si realmente se constituyen como tales; es decir, si están acoplados a políticas universitarias y no se trata de experiencias episódicas. En este sentido, el sistema de adscripción o carrera docente resulta efectivo porque encara lo didáctico desde la especificidad de la UA, en especial, cuando atiende a la reflexividad del docente y a las prácticas colaborativas. La posibilidad de articularse con otros dispositivos le ofrece la oportunidad de amenguar la endogamia del sistema y abrirse a una formación continua del docente universitario, rigurosa y de calidad.

El artículo de Diana Isabela Lis y Virginia Inés Corbella "En busca de indicios de internacionalización del currículum: análisis del último cambio de plan de la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional del Sur" estudia el desarrollo de la adquisición de competencias y habilidades a través de la internacionalización en casa, específicamente la internacionalización del currículum. Entendiendo por esta última, la incorporación de una dimensión internacional e intercultural tanto en el contenido como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El trabajo se centra en analizar el último cambio de plan de la licenciatura en Economía de la UNS, a partir de documentos curriculares y encuestas.

Los autores destacan que actualmente, con los desarrollos en las tecnologías de la información y comunicación, en un mundo cada vez más globalizado e interconectado, es necesario un nuevo paradigma educativo, donde la búsqueda de calidad, adquisición de competencias y habilidades e internacionalización de la educación superior ocupe un lugar destacado. Y es en este contexto, que se evidencia la necesidad, por parte de las universidades, de reconocer que es ineludible, para alcanzar una mejora en la calidad educativa y el desarrollo de habilidades en el cuerpo estudiantil conforme a los desafíos actuales, un amplio consenso y conciencia por parte de todos los participantes de la comunidad universitaria con respecto al proceso de internacionalización. La internacionalización, para ser integral, debe ser entendida como un proceso transversal, con impacto en la gobernanza, el cuerpo docente, los estudiantes y todas las unidades administrativas y de apoyo académico. Una propuesta que colabora en un proceso de internacionalización integral, dentro de la estrategia de internacionalización en casa, es la internacionalización del currículum. Entendiendo por esta última la incorporación de una dimensión internacional e intercultural tanto en el contenido como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El objeto de este trabajo se centró en analizar el último cambio de plan de la licenciatura en Economía de la UNS, a partir de documentos curriculares y encuestas realizadas, para encontrar indicios de un currículum que fomente el desarrollo de capacidades y competencias, por ejemplo, a través de la internacionalización en casa. Entendida esta última como aquella estrategia que respeta la diversidad, incorpora la dimensión intercultural y promueve competencias y habilidades en los alumnos, necesarias para afrontar problemáticas y sus posibles soluciones en un mundo cambiante como el actual.

Se describió el marco teórico del trabajo, haciendo hincapié en la internacionalización en casa y del currículum, Luego la metodología de análisis utilizada, y se procedió a contextualizar la UNS y el Departamento de Economía en particular, para así analizar el proceso del cambio del plan de la licenciatura en Economía vigente a partir del año 2018. Para lograr lo indicado, se procedió al análisis de documentos y de encuestas realizadas a actores claves, como así también, a analizar encuestas propias realizadas a los integrantes de la comisión curricular del Departamento de Economía de la UNS.

Se concluyó que la nueva forma de trabajo es atractiva pero compleja y difícil de llevar a la práctica dada las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente actualmente: masificación de aulas, estudiantes con nivel secundario heterogéneo, menos recursos, poca valoración social por la docencia,

etc. La capacitación, motivación y reconocimiento de los profesores para llevar adelante los cambios necesarios y establecer una propuesta pedagógica diferente a la actual, a través de la internacionalización, es fundamental, pero si el sistema universitario no reconoce y estimula la prioridad de la formación docente, es difícil que se logre sólo por iniciativa personal de quienes se encuentran en ese sistema. Se observó que la mayoría de los docentes participantes expresaron no tener formación docente, lo cual puede presentar un obstáculo en el entendimiento de una propuesta que incorpore la internacionalización en casa desde un enfoque de currículum integrado. De hecho, el cambio de plan pone el foco sólo en la modificación de los contenidos, pero no así en los métodos de enseñanza ni en el estímulo de nuevas competencias en los estudiantes.

Asimismo, se señala que el perfil del egresado se mantiene intacto al del plan anterior, es decir, el cambio no produjo ninguna transformación en el mismo a pesar de que los docentes responden lo contrario en la encuesta. Si bien el perfil se adapta a las leyes mencionadas, resulta sugestivo que, a pesar de los cambios en los contenidos efectuados en el nuevo plan, el mismo es idéntico al perfil del egresado del plan anterior. Dicho de otro modo, los cambios no parecen romper con ciertas continuidades.

El artículo de Daniel Sánchez Brkic y Cristina Mayor Ruiz "Diseño y evaluación de un instrumento para conocer motivaciones y causas de retraso en edad de jubilación de los profesores universitarios chilenos", es un ensayo metodológico para generar un instrumento que permita entender por qué los académicos universitarios en Chile, habiéndose pensionado o no, retrasan el inicio de la etapa de jubilación.

Se señala que el estudio en Chile de la trayectoria laboral sobre docentes universitarios se encuentra poco estudiado y sin antecedentes que entreguen información respecto de retiro y destino de los académicos y que ninguna literatura conocida ha abordado la evolución de la Profesión académica en universidades de investigación intensiva en Chile pues el desarrollo de la carrera académica es un fenómeno reciente. En Chile no hay estadísticas sobre tasas de retiro mediante jubilación de docentes en educación superior. Lo difícil para comprender los temas relativos a los académicos que trabajan en educación superior es la falta de información al respecto, ya que ésta posee múltiples errores y vacíos.

Hay que aclarar que en Chile existe un sistema de pensiones contributivo obligatorio de capitalización individual. La edad de retiro para los hombres es de 65 años y de 60 para las mujeres, y no es requisito dejar de trabajar para acceder a la pensión y es posible aplazarla para después de la edad legal, además el retiro anticipado se permite a cualquier edad siempre y cuando el capital acumulado satisfaga determinados requisitos económicos. Pero las pensiones son bajas por cambios sociales como tasas de reemplazo menores a lo esperado, baja densidad de cotizaciones, rotación laboral, crisis económicas y/o brechas de género.

El diseño de un instrumento metodológico para conocer las motivaciones del retraso en la edad de jubilación de los profesores ofrece algunos resultados sobre las múltiples dimensiones que determinan estas decisiones, que no son sólo salariales sino también vinculados a las condiciones institucionales, los climas organizacionales, los incentivos de distinto tipo.

En el siguiente artículo "Acreditación de Postgrado 1990-2020. Comparación del Sistema de Educación Superior-Postgrado de Argentina y Chile", de José Manuel Gaete Martínez, se describe el desarrollo del postgrado en Argentina y Chile, desde el retorno a la democracia y las reformas a los respectivos sistemas de educación superior, la preocupación por la calidad, los intentos de protogencias responsables de la evaluación y acreditación de programas e instituciones, y los principales atributos del proceso de acreditación de postgrado de ambos sistemas. Las similitudes del desarrollo del postgrado, abstrayéndose del tamaño de ambos sistemas, muestran un trayecto similar, un agente externo promotor de políticas, oferta creciente de programas y la obligatoriedad de la acreditación de postgrados universal en Argentina, a lo que Chile comenzaría a converger con la total implementación de su Ley sobre educación superior publicada en 2018.

Después de analizar detalladamente las características de los procesos de aseguramiento de la calidad en ambos países el autor señala que tuvieron un inicio reactivo i) respecto al crecimiento

“explosivo” de la oferta y ii) respecto a la captura de financiamiento tras las reestructuraciones sufridas por ambos sistemas. Que es marcada la influencia de las instituciones globales como el Banco Mundial, materializadas en los paquetes de medidas destinadas a reformar la estructura de los países en vías de desarrollo los últimos años del siglo pasado. Que se observa el trayecto que siguen ambas institucionalidades de aseguramiento de la calidad desde las iniciativas experimentales, pasando por el financiamiento de estas reformas (incluidos los instrumentos para el mejoramiento de la calidad), hasta la formación de las comisiones de acreditación citadas en esta reseña. El itinerario se podría esquematizar en un ejercicio experimental y de diagnóstico, un fondo de mejoramiento, financiado con deuda contraída con instituciones globales, una agencia inicial, apertura a la provisión privada de postgrados, leyes y normas que establecen un sistema de calidad en la Educación Superior y una agencia de acreditación única a nivel nacional.

Finalmente, el artículo de José Eduardo Santana y Cecilia Santana “Acceso a la educación superior pública en Ecuador. Cambios en la política pública en el período 1969-2010” muestra las notables variaciones en las condiciones de ingreso a las universidades en Ecuador durante el periodo 1969-2010, desde el período denominado de “libre ingreso” hasta la creación Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), a través del cual se establecen las condiciones para acceder a la educación superior pública. A fines de los años sesenta se establece el libre ingreso a la universidad como una política en contra de la desigualdad social con el objetivo de ayudar a las clases sociales menos favorecidas. Al término de los años ochenta el presupuesto del Estado se restringe para la educación superior, esto motiva a establecer exámenes de ingreso en las universidades públicas, creando un desfase sin precedentes. Desde los noventa se aplicaron exámenes de ingreso como una fórmula para combatir la brecha entre la cantidad de estudiantes que deseaban acceder a la educación superior, el limitado número de cupos disponibles en las universidades y el presupuesto poco acorde asignado, sin que esto ayude a superar ni de cerca el problema. En mayo de 2000. Se aprueba la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), donde se establece que los centros de educación superior en ningún caso privarán del acceso a los aspirantes exclusivamente por tener bajos niveles de ingresos económicos. Se dispone además que las propias instituciones establecerán programas de crédito educativo, becas y ayudas económicas.

En el 2010 dado los inconvenientes que generaba las políticas anteriores, y con la idea de que una forma de democratizar el ingreso a las universidades era premiar el mérito, se crea SNNA y se establece que el ingreso a las instituciones de educación superior públicas estará regulado por este sistema, mediante la realización del Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) orientado a valorar las aptitudes de los postulantes y la implementación de cursos de nivelación y admisión que permitan a quienes no aprueban el ENES prepararse en un curso propedéutico impartido por las universidades y escuelas politécnicas con el fin de que puedan aprobar el examen en una siguiente convocatoria.

A pesar de los distintos esfuerzos si la igualdad de oportunidades esté atada a la rendición de una prueba estandarizada de ingreso, se termina coartando el derecho de las personas a acceder al sistema de educación superior, pues el problema no es solo el acceso sino de permanencia y egreso evitando el fenómeno de “puerta giratoria”. La meritocracia, a través de las políticas de acceso a la universidad, ha contribuido históricamente a mantener las desigualdades sociales. Los autores destacan que después de haber revisado los diferentes cambios en el sistema de educación superior, la tendencia de la matrícula se ha mantenido en ascenso, pero las brechas entre los grupos que acceden a la universidad no han disminuido; y, por tanto, el origen social sigue influyendo significativamente en la cantidad y la calidad de las oportunidades.

Este número de Debate Universitario ha sido publicado en momentos en que Argentina atraviesa una profunda crisis por la epidemia del COVID-19. Con relación a ello en la sección Reseñas presentamos el breve ensayo de la Dra. Ariana de Vincenzi y la Mag. Andrea Garau “El aula universitaria en contexto de pandemia por COVID-19. La experiencia educativa de la Universidad Abierta Interamericana”. El mismo forma parte de un gran esfuerzo colectivo del sistema universitario argentino, “La Universidad entre la crisis y la oportunidad” Paulo Falcón (compilador). Ed. Universidad Nacional de Córdoba y

EUDEBA. Córdoba, Buenos Aires, 2020. Durante el año 2020, en pleno desarrollo de la primera etapa de la epidemia del COVID-19 en Argentina, se solicitaron a distintas instituciones universitarias un ensayo sobre el impacto de la misma en el desarrollo de las instituciones universitarias. A los mismos se solicitaron analizar este impacto en términos de 1) recursos y medidas adoptadas para dar continuidad al ciclo lectivo. 2) recuperar experiencias valiosas que pueden ser replicadas por las distintas organizaciones educativas y 3) analizar las consecuencias de largo plazo que dejará esta situación en la educación superior argentina.

Se publicaron allí 94 ensayos breves, pero que dejan una memoria colectiva que será un hito para futuras comparaciones en el tiempo, y sólo posible de organizarse con una respuesta masiva también en situaciones excepcionales como la provocada por la epidemia. Estos ensayos son representativos de la opinión de quienes han conducido estos procesos en el 70% de las instituciones universitarias, el 81% del total de los estudiantes de educación superior de todo el país y el 80% de los docentes de las universidades estatales (en las instituciones privadas no hay datos oficiales sistematizados).

Comentamos aquí el ensayo de De Vincenzi y Garau sobre la experiencia de la Universidad Abierta Interamericana. El mismo está centrado en cómo se organizó el pasaje a la enseñanza virtual en un período excepcionalmente breve, dado que, si bien la institución poseía un desarrollo previo importante en esta problemática, el cambio no sólo fue acelerado, sino que supuso profundos cambios pedagógicos.

De la Generación del '96 a la del '18. Joaquín y Julio González y la Evolución del Sistema Universitario

Fernando Miguel Casullo¹

Universidad Nacional de Río Negro / (LEISPyDH)

Fecha de recepción: 10 de abril de 2021. Fecha de aceptación: 5 de mayo de 2021.

Resumen

Este trabajo intentará condensar el clima de época de finales del Siglo XIX y principios del XX desde dos trayectorias singulares y a la vez paradigmáticas de la élite nacional y que marcaron de forma muy particular el devenir del Sistema Universitario argentino: las de Joaquín V. González y su hijo Julio V. González. A tal fin, revisaremos primero el contexto histórico que les dio marco, luego nos detendremos en las historias de vida de ambos en tanto dos miembros de la élite intelectual y política y describiremos brevemente las redes e intercambios que ambos realizaron, para luego identificarlos como miembros de la generación de 1896 y de 1918 y, finalmente, revisaremos cómo ese recorrido impactó específicamente con la visión que ambos tuvieron del Sistema Universitario Argentino y cómo lo plasmaron en sus carreras profesionales y en su producción intelectual.

PALABRAS CLAVE: HISTORIA FAMILIAR, PROYECTOS UNIVERSITARIOS.

From the '96 Generation to '18 Generation. Joaquín and Julio González and the Evolution of the University System

Abstract

This work will try to condense the period climate of the late nineteenth and early twentieth centuries from two singular and at the same time paradigmatic trajectories of the national elite and that marked in a very particular way the evolution of the Argentine University System: those of Joaquín V. González and his son Julio V. González. To this end, we will first review the historical context that gave them framework, then we will stop at the life stories of both as two members of the intellectual and political elite and briefly describe the networks and exchanges that both carried out, and then identify them as members of the generation of 1896 and 1918 and, finally, we will review how that journey specifically impacted with the vision that both had of the Argentine University System and how they reflected it in their professional careers and in their intellectual production.

KEYWORDS: FAMILY HISTORY, UNIVERSITY PROJECTS.

¹ Fernando Casullo es Especialista en Historia Regional. Director de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses de la Universidad Nacional de Río Negro. Profesor de Historia Social y Económica de la misma Universidad y de la Universidad Nacional del Comahue. Sus temas de investigación están vinculados con la Educación Superior y el vínculo con la historia social de las agencias estatales de seguridad.

Introducción

Pocas familias son tan relevantes a la hora de analizar la evolución del Sistema Universitario Argentino como la de Joaquín V. Gonzalez (JOVG) y su hijo Julio V. González (JUVG). Protagonista el primero de la Universidad Nueva que anticipó las transformaciones que marcarían para siempre a las universidades argentinas con la Reforma de 1918, y el segundo partícipe de hecho de la Reforma y luego uno de sus principales analistas. Ambos, puestos en perspectiva, permiten observar el tipo de redes que las élites construían en aquellos años en donde un muy sofisticado combate de ideas estaba siempre atravesado por los saberes de estado y el acceso a cargos de gestión. Insertos en dicha dinámica, padre e hijo se constituyeron en verdaderos referentes de sus generaciones: por un lado, JOVG de la generación del 96 (para algunos, parte de la del 80, pero como segundo tramo, el del reformismo liberal) y JUVG de la de 1918, la que recogió los grandes temas que el liberalismo no había solucionado en su momento de auge y profundizó el Reformismo y comenzó a indagar en el espiritualismo y el latinoamericanismo.

Este trabajo intentará entonces poder condensar el clima de época de finales del Siglo XIX y principios del XX desde dos trayectorias singulares y a la vez paradigmáticas de la élite nacional y que marcaron de forma muy particular el devenir de un Sistema Universitario que por aquellas décadas se volvió referente subcontinental y, acaso, mundial. A tal fin desarrollaremos entonces el aporte de ambos referentes en la evolución del Sistema Universitario Argentino en el Entresiglo y la Entreguerra. A tal fin, revisaremos primero el contexto histórico que les dio marco, luego nos detendremos en las historias de vida de ambos en tanto dos miembros de la élite intelectual y política y describiremos brevemente las redes e intercambios que ambos realizaron, para luego identificarlos como miembros de la generación de 1896 y de 1918 y, finalmente, revisaremos cómo ese recorrido impactó específicamente con la visión que ambos tuvieron del Sistema Universitario Argentino y cómo lo plasmaron en sus carreras profesionales y en su producción intelectual.

El paso del Roquismo a la República Radical: la paleta de colores del liberalismo nacional

Estudiar el final del Orden Conservador y el inicio de la República Radical es una plataforma privilegiada para entender las rupturas y continuidades entre el siglo XIX y el XX de la historia nacional. En las últimas dos décadas se ha llamado la atención tanto sobre la heterogeneidad del Orden Conservador como de los gobiernos Radicales, y la irreductibilidad de los mismos a un acontecer monolítico, y en cambio se ha argumentado sobre la complejidad de los idearios involucrados y la imposibilidad de reducir las opciones de la época a los términos liberal, conservador, republicano o radical (Burns 1978). Dice Eduardo Zimmermann que la visión de la cultura política del período del entresiglo como ideológicamente homogénea debe ser matizada. Según él, el liberalismo y el conservadurismo, influencias presentes en alguna forma u otra en prácticamente todas las fuerzas políticas organizadas hasta 1930, sirvieron como un 'piso' ideológico común sobre el cual la diversidad y el disenso se levantaron con frecuencia (Zimmermann 1995: 43). Así, el paso del orden Conservador a la República Radical resulta de interés, por un lado porque permite vislumbrar un cambio muy profundo en la sociedad y la política argentina (que hunde, mínimo, sus raíces en la revolución de 1890) y muestra el desgaste de un complejo partido de gobierno como era el PAN y el paciente armado de uno nuevo como sería la UCR (Alonso 1998, Alonso 2000, Alonso 2010, Bertoni y De Privitellio 2009, Botana 1994, Botana 2005, Botana y Gallo 1997, Castro 2012, Ferrari y Gallo 1980). Pero también, por el otro, porque ilumina las transformaciones que sucedían a nivel global. En efecto, con la I Guerra Mundial ya era claro el final de la bonanza de la Belle Époque y sus consecuencias, la crisis del nacionalismo exacerbado, de la intelligentsia del Patrón Oro y la retracción de la liquidez internacional (que en el caso de Argentina marcó el final de unos niveles de inversión extranjera directa que no volvió a recuperar en el siglo). "La economía argentina sufrió un

shock inmediato al inicio de la Primera Guerra Mundial. La oferta británica de servicios financieros demostraría ser poco confiable cuando desapareció la liquidez en los mercados internacionales de capitales” (Della Paolera y Taylor 2003: 162).

En el terreno de las ideas, la Primera Guerra Mundial trajo aparejada una crisis muy grave del optimismo positivista de finales del siglo XIX y la aparición muy marcada de teorías decadentistas que se nutrían del espiritismo, el orientalismo y todo un arsenal renovado puesto al servicio de sospechar del progreso de la humanidad. Así, se asistió a la crisis de las miradas teleológicas decimonónicas que por izquierda y derecha mostraban como inevitable la llegada de un mundo superior y la realización de los ideales de superación. Todo aquel fuerte cambio de época, y hasta de estado de ánimo, de los círculos intelectuales y académicos occidentales, impactó de lleno en la vida de las universidades.

De todos modos, no fue solo en la cuestión ideológica donde el contexto permitió un salto respecto del devenir de los sistemas universitarios globales. El proceso de Guerra Total marcó el despegue en la actividad de los Estados con presupuestos que se vieron agigantados entre 1914 y 1918 (Barbero et al 2001: 278), y el avance sostenido de las agencias estatales a lo largo de los años de Entreguerra. Todo el proceso de la Segunda Revolución Industrial había marcado un salto cualitativo a partir de la ingente necesidad de nuevos profesionales, dicho proceso puso en valor la reflexión sobre la Educación Superior y de alguna manera le dio una vuelta de rosca al debate sobre el modelo humboldtiano de formación científica y el napoleónico profesionalista. El avance y la proliferación de nuevas agencias estatales devino necesariamente en un avance en la relevancia de las universidades a nivel mundial y a su vez en cierta democratización de la cerrada sociedad burguesa de la Belle Epoque, que implicó una primera avanzada de los sectores medios en la vida académica, que pre anunció la masividad del desembarco en la segunda posguerra.

La Argentina fue uno de los centros de mayor dinámica respecto de la vida universitaria en el paso del siglo XIX al XX y el paso del Liberalismo al Reformismo, que caracterizó al período como clave ideológica, fue liderado desde las universidades, centros desde donde se generaron nuevas alternativas para sobrellevar el agotamiento de las soluciones políticas y sociales vigentes en el último cuarto del siglo XIX (Halperín Donghi 1962). Podemos afirmar con claridad que lo que caracterizó a la cultura del Entresiglo fue la confianza en la labor de una elite intelectual en el diseño de códigos, normas y constituciones y el impacto positivo de estas en las políticas de estado. Para el caso que nos interesa, Ana Agüero, al referirse al pensamiento de Joaquín González, lo sitúa como uno de esos intelectuales de época que desde sus letras podían marcar el diseño de la realidad nacional:

Las cuestiones tematizadas por las tesis remiten a códigos que suponen un alcance nacional. Superficialmente aluden, por ende, a un territorio homogeneizado por el reinado de la norma común que puede no tener lugar todavía -o no por completo- pero que necesariamente se instala en el horizonte deseado. Si algo caracteriza la sensibilidad legal expresada por el conjunto de los tesisistas es la convicción de que el derecho produce nación, incluso cuando presume expresarla. (Agüero 2005: 3)

Es inevitable entonces anotar que la trayectoria académica, intelectual y hasta performativa de los González estuvo signada por la apuesta a producir en tanto parte de la elite y desde las universidades, un impacto en la vida social con, entre otras cosas, la formación de funcionarios que pudiera dar cuenta de las necesidades de un mundo en transformación.

Por ejemplo, la sofisticación de sus intervenciones políticas y académicas permitieron a JOVG erigirse como referente del roquismo tardío y liderar un desplazamiento del liberalismo al reformismo preocupado por la cuestión social. En esta línea destacan especialmente sus proyectos de reforma del código laboral de 1904 y de reforma del código electoral en 1902. Aquél fue una figura que, sin dudar, tomó partido en casi todos los temas relevantes, y acuciantes del momento (Rojkind 2014, Pallero 2014).“(Joaquín V.) González era un destacado político y jurista, que creía firmemente en la capacidad de las leyes de encauzar y solucionar los conflictos que atravesaban a la sociedad” (Rojkind 2014: 4).

JUVG, se ubicaría en el siguiente eslabón del recorrido ideológico del Reformismo, esto es, con un notorio corrimiento a la izquierda del mismo. El proceso de radicalización del Reformismo Liberal bajo el cual identificamos el paso de JOVG a JUVG estuvo totalmente asociado a fenómenos claves que signaron la segunda década del siglo XX, como la Revolución Rusa, la aparición de un socialismo latinoamericano de la mano de la Revolución Mexicana y los escritos de intelectuales como Mariategui.

No es casual, entonces que la proyección latinoamericana del ideario reformista haya adoptado diferentes configuraciones ideológicas según los países y tradiciones políticas que reapropiaron y resignificaron aquel corpus de ideas. Así, en la década de 1920 el peruano José Carlos Mariátegui y el cubano Julio Antonio Mella inscribirán el legado de la reforma en la continuidad del pensamiento marxista, mientras que Víctor Raúl Haya de la Torre también peruano encontrará en esas mismas ideas, las razones para conformar un nuevo movimiento político, la Alianza Popular Revolucionaria Americana (Apra) de carácter nacional-popular. (Suasnábar 2018: 177)

Se puede afirmar entonces como primera conclusión el desplazamiento que observamos entre 1880 y 1918 en lo ideológico del liberalismo al reformismo (y la posterior radicalización de este). Asimismo, como aquel proceso, que signa el paso del Roquismo al Radicalismo, puede condensarse específicamente en la trayectoria de dos miembros de la elite riojana, como finalmente fueron Joaquín y Julio González (BNM 2020). En la siguiente sección desarrollaremos entonces sus trayectorias personales y profesionales.

Los González: del intelectual de estado a la crítica del mismo

El estudio de Joaquín V. González y Julio V. González permite atender a una familia de la elite política e intelectual tanto del segundo tramo del roquismo (el período reformista) como del paso de la República Radical y de las distintas experiencias en la década del '30. La trayectoria de ambos se inserta en un recorrido vinculado a La Rioja y en general al complejo mundo de la política argentina de finales del siglo XIX y principios del XX y sus élites (Losada 2016: 224). El devenir entre la vida de Joaquín V. González y la de Julio V. González resulta una suerte de recorrido por las redes, prácticas y representaciones del roquismo tardío y los inicios del radicalismo. Leandro Losada ha mostrado con un estudio prosopográfico como hacia las primeras décadas del siglo existía una cierta diversificación de la composición de las elites, y los González parecen abonar la idea (Losada 216: 226).

Joaquín V. González nació en 1863 en Nonogasta, La Rioja. Luego, cursó sus estudios secundarios en el Colegio Monserrat de Córdoba y se graduó en Jurisprudencia en la Universidad de Córdoba de 1886, donde comenzó su carrera política insertándose dentro del juarismo, ese sector del roquismo tan en boga -y ganancioso frente a Dardo Rocha- que luego caería en desgracia (Crespo 2017: 412). Las intervenciones intelectuales de Joaquín V. González, según Herreros, parecieron estar destinadas, desde el principio, a formar parte de elencos gubernamentales. De hecho, su tesis de doctorado Estudios sobre la Revolución fue una reflexión sobre los sucesos de mayo de 1810 y sus lecciones para ulteriores administraciones gubernamentales. Al recibirse, volvió a su provincia para participar de forma muy prematura de la política local y fue elegido como diputado nacional por su provincia, sin alcanzar el requisito mínimo de la edad (Herreros 2017: 4-5).

Joaquín V. González (...) es una de las figuras paradigmáticas de ese orden conservador analizado excepcionalmente por Natalio Botana. Su profusa carrera política ilustra muy bien el exitoso mecanismo mediante el cual unas oligarquías de provincias se perpetúan en el poder alternando cargos provinciales y nacionales diversa naturaleza y rango y apostando siempre a la estabilidad de un grupo cuyos integrantes están claramente definido (Agüero 2004: 11)

Para demostrar que González fue político de primer rango, Agüero consigna los siguientes cargos: gobernador de la Rioja (a los 26 años), Diputado Nacional por la misma provincia en los periodos 1886-1888, 1888-1889, 1892-1896, 1898-1901, Senador Nacional 1907 y 1916 y entre 1916 y 1923, Ministro del Interior de la Nación y Ministro Interino de Justicia e Instrucción Pública de la Nación entre 1901 y 1904, Ministro Interino de Relaciones Internacionales y Culto entre 1904 y 1906, Ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1906, redactor de la nueva Constitución de La Rioja en 1887, Vocal del Consejo Nacional de Educación 1892 y 1899, Convencional de la Reforma Constitucional de Córdoba en 1898 (y en la nómina no incluye los títulos honoríficos), (Agüero 2004: 11).

De todos modos, vale mencionar que aquel desempeño óptimo en lo político fue de la mano de una profusa participación en la vida intelectual de la época, que permitiría entender su posterior protagonismo en la vida académica nacional (Botana 1994: 157). Por ejemplo, a fines de los setenta participó en la vida estudiantil de la Sociedad Literaria Deán Funes dirigida, al igual que su periódico *El Pensamiento*, por otro conspicuo roquista y juarista como era Ramón Cárcano. De los integrantes de esta asociación universitaria -compañeros de aulas todos- saldrían, al menos, un futuro presidente (Figuroa Alcorta), cuatro gobernadores (Cárcano, González, Figuroa Alcorta y Félix T. Garzón), varios diputados nacionales (además de nuestros personajes Adán Quiroga, de Catamarca) y un miembro de la Suprema Corte de Justicia (Cornelio Moyano Gacitúa), (Agüero 2005: 4).

Este cruce entonces entre las esferas intelectual y política de la época fue permanente para Joaquín V. González, acaso uno de los más anfíbios en un proceso donde aquellas dos comenzaban a separarse. Esto lo dotaba de una doble legitimidad, que a la hora de enfrentarse a las críticas en tanto miembro caracterizado del staff roquista, podía reclamar su lugar de reputado poseedor de un saber técnico poco común (Agüero 2004: 12).

En todo caso, en su vida como hombre de Estado demostró preocupaciones vinculadas a la cuestión del impacto de las intervenciones intelectuales (en la redacción de las normas, en el armado de las estrategias educativas): "Las constituciones modernas no tendrían sentido si no ordenasen el sostenimiento de la instrucción popular" (citado en Samatán 1963: 114). Vemos que ya en su tesis tiene un capítulo específico llamado "Estado y Educación", el mismo fue publicado por la Asociación Nacional de Educación, que lo denominó sugestivamente "el diputado de los ferrocarriles y las escuelas" (Herreros 2017: 9). "Cuando en los textos escolares incorporan la figura y los escritos de González lo hacen invocando a un hombre de gobierno tanto en el poder ejecutivo, en el poder legislativo y en la Universidad de La Plata" (Herreros 2017: 12).

En el caso de Julio V. González, nacido en 1899 en Buenos Aires, vemos en su trayectoria gran parte de los tropos de la elite en las generaciones subsiguientes (y especialmente con el decurso de la crisis del liberalismo), esto es, un recorrido del patriciado a una toma de posición contestataria (Grindetti 2019: 292). Dicho corrimiento a la izquierda del tablero ideológico se dio muchas veces de la mano de un renunciamiento a las posiciones de privilegio y escalafón profesional o académico. Así fue con JUVG, lo que le permitió un posicionamiento más crítico, alejado de la vida del hombre de estado como su padre y generar una escritura muy crítica, casi panfletaria, "andaba con la renuncia en el bolsillo", al decir de Saguinetti, citado por Grindetti (Grindetti 2019: 292-293).

JUVG inició su vida en la participación estudiantil en la Federación de Estudiantes de la Plata de forma contemporánea a la Reforma Universitaria (un año antes había escrito un artículo sobre huelgas universitarias) y en 1919 se convirtió en el presidente más joven de la FUA (Ratto 2017: 10). Sin perjuicio de lo cual, para Grindetti su actuación más destacada como representante estudiantil se dio cuando integró la bancada por ese claustro en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, bloque famoso que compartió con otros intelectuales destacados de un perfil ideológico similar, como Carlos Sánchez Viamonte y Florentino Sanguinetti. En dicho espacio tuvo una actividad muy profusa defendiendo los postulados de la Reforma del 18 en núcleos que se habían mostrado reactivos a la misma. En este primer recorrido, por caso, en 1925 impugnó la llegada al decanato de Ramón Castillo, posteriormente Presidente de Argentina (Sanguinetti 1919: 294). En aquel mismo año fue propuesto como candidato para la presidencia de la Universidad de La Plata

(marcando una muy fina línea de continuidad con la trayectoria de su padre). Finalmente, el 14 de diciembre de 1929, aceptaría el decanato interino de la facultad de derecho de la Universidad de Buenos Aires a solicitud de los estudiantes que habían tomado esa facultad (Rato 2017: 10).

En la vida partidaria, fue partícipe de la rama juvenil del Partido Demócrata Progresista de Lisandro de la Torre. Luego, muy influenciado por la experiencia del APRA en Perú, intentó llevar adelante un proyecto propio de agrupación política con la fundación en 1927 del efímero Partido Nacional Reformista. Fue diputado por el Partido Socialista desde 1940, donde desarrolló su labor de mayor impacto público, pero se alejó con el advenimiento del peronismo al no querer quedar como una versión por izquierda del antiperonismo de entonces. Según Ratto, el motivo de la ruptura fue su reclamo por un nuevo programa radical que abandonara la estrategia del programa mínimo, capaz de devolverle el papel de partido de clase y anticapitalista al PS y abandonara el punto muerto en el que estaba el socialismo como representante liberal de izquierda de la oposición. Su propuesta se basó tanto en el reconocimiento de las mejoras de la condición obrera dentro del capitalismo que había hecho el socialismo como en el de las mejoras efectivas que luego había sumado el peronismo. Por todo ello, según él, el PS debía adoptar el programa máximo del socialismo, dejando de lado la coyuntura y el sectarismo de la época. Sucedió la Revolución Libertadora, y de regreso de un viaje por Europa, intentó reanudar sus tareas docentes, pero falleció a finales de 1955.

Dos personas. Dos generaciones. Un hilo conductor

Fue Julio V. González quien mejor desarrolló el concepto de generación a la hora de pensar su lugar relativo en la historia nacional y el de su padre (y los restantes miembros de su sociabilidad). Afirmaba entonces JUVG que por generación histórica debía entenderse no la descendencia biológica de los hijos con respecto a los padres o los nietos hacia sus abuelos, sino la sucesión de hombres que en una época y lugar determinado aparecían y se distinguían por una sensibilidad e ideología propias, con las cuales realizan una labor conjunta que llenara un periodo histórico. Así, generación y periodo histórico se entremezclaban: Citando la idea de generacionismo de Ortega y Gasset, JUVG consideraba que para que un periodo histórico se volviera tal, debía verse la obra cumplida de una generación. (González, 1945, p. 133). Más allá de la pertinencia o no de esa categoría nos interesa la propia autopercepción de ambos referentes intelectuales de formar parte de un momento particular compartiendo grandes temas, agendas, prácticas con intelectuales contemporáneos, pero teniendo in mente anteriores generaciones y las posteriores también. Es bajo esa clave que nos referiremos tanto a la generación del 96 como a la del 18.

La generación del 96, que JOVG de alguna manera lideró, se identificaba con los temas del rechazo al mercantilismo del liberalismo más ramplón y la tensión entre materialismo e idealismo. (Crespo 2018: 408). Para Sánchez Viamonte, la Generación del 96 en realidad es una segunda etapa de la generación del '80 y de hecho encontraba cierta continuidad en el paso del positivismo al espiritualismo que caracterizó a aquella. Una de las diferencias entre la Generación del 80 y la del 96 sin lugar a dudas debe encontrarse en el tipo de relato nacional que se construye, y en donde JOVG resultó clave, al punto que Ricardo Levene lo caracterizó como expositor orgánico de una teoría argentina de la patria (Solari 1996: 133). Los propios miembros de su generación, como Rafael Obligado y Mariano de Vedia, lo consideraron uno de los primeros escritores realmente nacionales.

Al incorporar en sus textos a la zona de los Andes, hasta este momento no registrada por los escritores más caracterizados, JOVG estaba armando definitivamente el mapa nacional. De hecho, para Obligado JOVG completó la tarea que Esteban Echeverría había hecho para la Pampa (Herreros 2017: 5, Bibbo 2016). Está claro que para JOVG lo que estaba en juego era la construcción de una identidad nacional más amplia que la planteada por la generación del 37. Dicho relato nacional innovador debía incorporar a la cuestión de la federalización de Buenos Aires y la incorporación de la Pampa Central, de la Patagonia y el Chaco sumando la perspectiva indígena, asimilando la gesta

sanmartiniana con la incaica (Crespo 2017: 407). Una suerte de amnistía sobre la etapa indígena, vista sin la crítica tan potente de la Generación del 37 y del 80.²

La posibilidad de zanjar esa cuestión del cruce entre la construcción de una identidad nacional y formar parte de la administración de gobierno tiene que ver con lo que Bibbó habla de una "poética estatal" (Bibbó 2016: 38). De hecho, Agüero marca la distinción de la mirada sobre la nación de JOAV en su etapa de tesista (más influenciada por los prejuicios anti hispánicos y anti indigenistas) y luego como funcionario, donde la presencia de la tradición era muy superior, incluso marcando como algo menos negativo al pasado hispánico e indígena (Agüero 2004: 19). Esto le confiere al pensamiento de JOVG una potencia singular dentro de la generación del 96, porque podía retomar el convencimiento en el poder transformador de la modernización, pero aggiornado a un clima de época en donde los nacionalismos y el rescato de la tradición tallaban cada vez más fuerte (por caso, con los aportes historiográficos de Michelet y su historia de la Revolución Francesa).

Darío Roldan ha mostrado con claridad cómo para JOVG su propia producción historiográfica se definía desde la reconstrucción de un pasado como hilo conductor que permitiera establecer una continuidad hacia el futuro. Claramente el período en que JOVG desarrolla su prosa esta discusión de corte filosófica formaba parte casi constitutiva del acervo de las ciencias sociales con las cada vez más agudas críticas que se dejaban escuchar a la hegemonía reinante del positivismo. Este clima de época historiográfico sin dudas se coronó con el debate Simiand - Seignobos en los primeros años del siglo XX. (González D. 2020).

JOVG consideró vital la construcción de una verdadera filosofía de la historia nacional, y eran las universidades los espacios para conformar una base de reflexión e intervención de la misma. La academia debía ser entonces donde se forjaría la élite del mañana que hiciera honor a una versión única, coherente y escrita del pasado nacional (Agüero 2004: 19).

Si la Universidad diese especial cuidado al cultivo de la historia patria en su doble aspecto constructivo y narrativo, no tardarían los claustros en convertirse en un seno fundante de las más puras virtudes colectivas, de las más hondas influencias educadoras y de las más altas soluciones patrióticas (Gonzalez Jo. 1904 73-74).

Una figura tan amplia como la de JOVG permitió entonces dar una nueva respuesta al drama histórico nacional, considerando la unidad histórica pero también la geográfica (insertando a la Pampa al paisaje de la Cordillera, para que pudieran ser ofrecidas por primera vez a los "hijos de la Llanura"). Desde aquel lugar intelectual, JOVG generó un amplio espectro de influencias en la generación de la Reforma Universitaria a la que perteneció protagónicamente su hijo Julio (Crespo 2017). De hecho, de alguna manera estaba prefigurada en su filosofía de la historia una apuesta por recuperar en la tradición elementos que permitieran escapar de los peligros que las miradas decadentistas encontraban a finales del siglo XIX. Se permitió pensar así en el rescate del pasado indígena y su vinculación con la naturaleza como una suerte de seguro frente a los riesgos de una modernización engreída. Una historia nacional que tuviera claro el objetivo de lograr una unidad, debía entonces rescatar lo olvidado, incluso lo decididamente apartado.

... y cuando las evoluciones sucesivas y nuestras desgracias futuras nos arrojen en la pendiente de la de que ningún pueblo se ha salvado, no será ya tiempo de remover las cenizas, ni de buscar en su pasado aquel vigor indígena que nos haría inmovibles y que nos identificaría con la naturaleza -única savia que no se agota, única fuerza que no logran vencer las más radicalizadas transformaciones de los siglos (González Jo. 1888: 42).

² Recordemos que para Jorge Myers la Generación del 80 de alguna manera dio carnadura a los grandes temas de la Generación del 37, (Myers 1998).

En aquel punto de ruptura entre la Generación del 96 y la del 80 es que podríamos ubicar el encastre entre el pensamiento de JOVG y los escritos de JUVG en particular y la Generación del 18 en general. El rupturismo que ya se veía en la concepción de historia de JOVG, pero que tenía su cierta moderación y vinculación con las posiciones más canónicas (eran profusos sus diálogos con Bartolomé Mitre sobre la temática) se vio radicalizado en la obra de su hijo. En ese sentido la posterior lectura que la Generación del 18 hizo de sus antecesores permite pensar a esa filosofía de la historia problematizada por el reformismo roquista bajo el prisma del antiimperialismo latinoamericanista que crecía por aquellos años de cara a la decadencia de la Europa de la Guerra Total.

El clima de época que envolvió a JUVG, e hizo la previa de la Reforma, se caracterizó por un liberalismo cada vez más reformista, que abogaba por la libertad de expresión, el humanismo, el igualitarismo y el reformismo social (Agüero y López 2017: 140). Se destacó en ese período un potente asociacionismo, en donde el socialismo, el catolicismo y el radicalismo se solaparon con aquel liberalismo de base (y que ya no era el de los 80), construyendo una grilla muy amplia que debe tenerse en cuenta a la hora de comprender la Reforma del 18. Un fermento cultural efervescente en la que los círculos de la elite en los que se formó JUVG se nutrieron de una mayor heterogeneidad social y mayor presencia territorial, constituyendo parte del sustrato que explica el movimiento que derivaría en los sucesos de la Universidad de Córdoba del 18 (y en general de la radicalización de la política desde 1916).

Asimismo, la proyección latinoamericana del ideario reformista adoptó diferentes configuraciones ideológicas según los países y tradiciones políticas que retomaron aquel corpus de ideas. En el contexto de una pléyade de posiciones políticas que florecieron en el sub continente, la figura de JUVG destacó como uno de los principales propulsores del link entre posiciones académicas y políticas. Él fue, así, quien mejor representó el derrotero intelectual y político de un segmento de la dirigencia estudiantil que visualizó en la Reforma Universitaria la expresión del cuestionamiento a la universidad tradicional y el surgimiento de una nueva generación cuya misión fundamental sería la de realizar una transformación social profunda, la que, de alguna manera, había sido iniciada por la Generación del 96. Este movimiento de pasaje entre una visión de la reforma como expresión del descontento estudiantil y la autoconciencia como nueva generación, finalmente, encontrará en la tradición del "socialismo humanista", una alternativa diferente a la ortodoxia marxista y el nacionalismo popular. Ciertamente, esta radicalización del pensamiento reformista expresa el cambio en las modalidades de intervención del "intelectual comprometido" al "intelectual orgánico" que se incorporará al Partido Socialista pero que conservará una mirada autónoma y crítica aún de las posiciones partidarias.

Los González y la Universidad

Como hemos visto, para Joaquín V. González una de las plataformas privilegiadas para poner en acto el nuevo nacionalismo debía ser la arena académica. Como hemos visto, JOVG fue un hombre de una generación que produjo rupturas respecto del Sistema Universitario argentino, y el proyecto de Universidad Nueva no fue un rayo en una noche de oscuridad. De hecho, no es casualidad que en su experiencia como estudiante el propio Joaquín V. González había vivenciado cambios profundos en los procedimientos para recibirse. En efecto, desde 1884 el mecanismo de acceso al título de Doctor en Jurisprudencia estaba sujeto a las transformaciones introducidas por Avellaneda, que suprimían el examen conocido como Ignaciana (el que implicaba entre otras cosas la filiación al clero) por otro tipo que tenía por requisito la realización de un trabajo escrito que, luego de ser evaluado y aprobado, era enviado a impresión para ser defendido en una instancia pública (Conforte 2018). De esta forma, en la nueva modalidad, el momento del examen oral constituía un verdadero ritual de pasaje con todos sus componentes: el escenario del Salón de Grados de la Universidad, un grupo de conductores del ritual (el rector y los académicos), un grupo de semi-iniciados, el cuerpo de replicantes compuesto por egresados recientes y alumnos del último año y un público profano que el ritual reunía tanto como aislaba. Público compuesto incluso por mujeres, que está dentro del recinto pero que participa de la ceremonia sólo en tanto reconoce su específica sacralidad- (Agüero 2005: 4). González formó parte de la segunda cohorte

que rindió bajo esta modalidad, considerándose parte de un proceso de renovación. De esta manera, los cuestionamientos de JOVG al sistema estuvieron presentes ya desde el momento de su tesis doctoral. En todo el proceso de finalización de su carrera, JOVG comprobó in situ lo que consideró una doble agresión, colonial y jesuita. Así, desde estudiante, JOVG forjó una visión de ciertas prácticas académicas como parte constitutiva de un espacio inyectado de atraso y barbarie capaz de contaminar al resto, con claustros que resultaban el caldo de cultivo del fanatismo religioso y la incultura generalizada (Agüero 2005: 13). Desde ya que, en la visión de JOVG, la necesidad de un cambio se imponía, en pos de hacer ingresar a las aulas los vientos modernistas que afuera, en la sociedad toda, soplaban.

De todos modos, el núcleo central de la vinculación de JOVG con la Universidad fue su paso por la Universidad Nacional de la Plata y el proyecto de Universidad Nueva que allí desarrolló. La Universidad de La Plata, fundada por Dardo Rocha, a principios del siglo XX, estaba aislada en una ciudad que no terminaba de consolidarse y necesitaba pasar al ejido del Poder Ejecutivo nacional para poder sobrevivir y crecer. El cambio de status se dio en el año 1902, bajo la segunda presidencia de Roca. Pero fue recién con la figura de JOVG, presidente de la UNLP desde 1906, que la casa de altos estudios tuvo su puesta en valor. JOVG dio comienzo en la UNLP así al proyecto conocido como la Universidad Nueva que incorporó a su agenda varios de los temas reformistas que serían recuperados luego en los sucesos de 1918. Doce fueron los años que JOVG permaneció al comando de la institución, protagonizando en ellos el cambio más orgánico del Sistema Universitario argentino previo a la Reforma. Le imprimió a la UNLP un perfil más humboldtiano que el dictado por la ley Avellaneda, vinculado a la investigación y el avance del conocimiento de base, (lo que no estuvo tan presente en los jóvenes reformistas cordobeses, más inclinados por el profesionalismo napoleónico).

El proyecto de Universidad Nueva llevaría a la Universidad de La Plata a liderar la renovación del sistema universitario que luego de la Ley Avellaneda de 1885 estaba en proceso de cristalización. La Ley Avellaneda, como vimos, no había resuelto del todo el debate entre el modelo napoleónico de corte profesionalista versus el humboldtiano de universidad como un espacio de reflexión científica (Buchbinder 2005: 60-62). El proyecto de Universidad Nueva cambió un poco el marco de aquella tensión, al introducir con mayor énfasis la cuestión del impacto social y la transformación política que debía nacer de las casas de altos estudios. Así, la Universidad Nueva de La Plata bajo el gobierno de JOVG fue pionera de la extensión universitaria en la Argentina. Esa preocupación por la vinculación entre universidad y sociedad marcó tanto la gestión de JOVG que generó, de nuevo, normativa específica al respecto. El estatuto de la UNLP, en contraposición con el formato jesuítico de la Universidad de Córdoba y del Profesionalismo de la Universidad de Buenos Aires, se encargó de asentar las bases del extensionismo (Gezmet 2002: 2). "Una universidad moderna que no toma en cuenta el problema social es una universidad exótica, y sus fuerzas se perderán en el vacío, si no las dirige a procurar la armonía suprema sobre que se asienta la humana convivencia" (Samatan 1963).

Las esferas de intervención de la UNLP en el contexto de la Universidad Nueva estuvieron especialmente orientadas a influir en la cultura popular de la época, a tono con esa visión totalizante de la comunidad nacional que vimos en JOVG. Por ejemplo, con la apuesta a las bibliotecas populares como una forma de generar encuentro en la cultura patricia y plebeya. Así, la Biblioteca Provincial de Buenos Aires a partir de 1905, fue cedida para conformar la actual Biblioteca Pública de la UNLP. Aquella donación incluyó colecciones valiosas como la biblioteca particular de Nicolás Avellaneda, la colección Cervantina y la colección de periódicos americanos de Antonio Zinny, (y en 1937 parte importante del fondo personal del propio González donado por la familia Bossie 2013: 5).

De todos modos, para otros autores, si bien JOVG se distanció del modelo napoleónico e implementó carreras orientadas al mundo del trabajo bonaerense, no rompió con la tradición estatalista y finalmente profesionalista, de hecho, fueron muchos los graduados y profesores de la UNLP que se incorporaron a la burocracia estatal de entonces (Herrero: 104). Esto, incluso, le implicó críticas desde posiciones de un liberalismo más extremo, que consideraban que debía ser la sociedad y el mercado el que definiera el tipo de carreras y de Universidad, al estilo del modelo norteamericano de Universidad Cultural (Herrero: 105).

En relación a la trayectoria intelectual más amplia de JOVG, podemos afirmar que el proyecto de Universidad Nueva debía ser uno de los espacios que le permitiera la difusión de un nuevo relato nacional y es en esta clave que hay que recopilar las tensiones entre saber si fue nacionalizador o fundador de la Universidad de la Plata (esto venía a cuenta del carácter provincial de la Universidad y las tensiones en torno a la salida del conflicto de 1880 (Crespo 2017: 406-407). De hecho, el Museo, el Observatorio, la Facultad de Agronomía y Veterinaria y de las unidades académicas creadas en el seno de la vieja universidad provincial fueron nacionalizadas por JOVG que veía allí una mejora sustantiva del lugar de la casa de altos estudios (Coll Cardenas 2005: 85).

En el caso de Julio V. González su ecosistema fue, sin dudas, el de la Reforma del 1918 y sus principios, los que desarrollaría de manera muy concienzuda en posteriores textos (Suasnábar 2018).

La Reforma Universitaria acusa el parecer de una nueva generación que llega desvinculada de la anterior; que trae sensibilidad distinta e ideales propios y una misión diversa para cumplir. No es aquella un hecho simple o aislado, si los hay; está vinculada en razón de causa a efectos con los últimos acontecimientos de que fuera teatro nuestro país, como consecuencia de los producidos en el mundo. Significaría incurrir en una apreciación errónea hasta lo absurdo, considerar a la Reforma Universitaria como un problema de las aulas, y aun así, radicar toda su importancia en los efectos que pudiera surtir exclusivamente en los círculos de lectura. (Congález Ju. 1923: 48)

Hubo profundas líneas de continuidades entre el pensamiento de JUVG sobre la cuestión universitaria, y el de su padre. La dinámica fue la misma que hemos recuperado en todo el trabajo: JOVG (y la Generación del 96) dando inicio a una serie de transformaciones casi seculares y JUVG (y la Generación del 18) radicalizándolas. Uno de los terrenos donde esto se veía de forma muy clara era el de vinculación con el medio. En este terreno, el de la extensión universitaria, existe un salto muy fuerte en la mención de su necesidad por parte de JOVG y el desarrollo in extensum que JUVG en dos de sus principales obras La Reforma Universitaria y la Universidad Popular Socialista. Así, vemos una radicalización en la mirada de JUVG sobre las universidades y la sociedad, a tono con el clima de época signado entre varias cosas por la Revolución Rusa. Por lo tanto, para JUVG, la Extensión Universitaria debía alejarse de los modelos elitistas (que él observaba en las universidades británicas y que encontraba como formas poco felices de caridad). Debía abandonarse la extensión convertida en una forma de concordia de clases, de salvaguarda del orden imperante y no una manera de hacer del extensionismo un instrumento de emancipación revolucionaria de la clase obrera. Esto también le hacía desconfiar de las experiencias de extensionismo de la universidad francesa, al considerarlas como una forma, en un punto liviana, de llevar alta cultura para el divertimento popular. Como bien señala Grindetti, en el sistema de ideas de JUVG, la extensión universitaria solo tenía sentido si, más allá de los fines de ilustración y formación general que considera loables en sí, pero insuficientes, no llevaba a formar una conciencia de clase que culminara en la independización socio-económica de los trabajadores (Grindetti 2019: 298).

En la propuesta de JUVG, el extensionismo debía apuntar más bien a la conformación de institutos de cultura, moral y física socialista, llevados adelante por la propia dirección del Partido Socialista, tan de moda en esos años en la discusión de la formación de las izquierdas (nichos de la democracia). Dichos institutos deberían llevar a cabo la enseñanza y la educación en todos sus grados, la difusión de la cultura general, el cultivo del arte a través de todas sus manifestaciones y en el punto de vista de las ideas socialistas, La educación socialista de la mujer y la cultura física, claramente un plexo de vinculadas a la intervención social de la universidad que muestra bien el rastro del hombre nuevo socialista, tan a tono con el clima de la Entreguerra y la crisis en general de la perspectiva decimonónica.

Sin embargo, la intervención más relevante de JUVG en la discusión sobre el sistema universitario argentino se cristalizó en el proyecto de ley conocido como el de la Universidad Libre. Dicho proyecto (que tenía un indudable aire familiar con el de Universidad Nueva llevado a cabo por su padre) lo presentó como Diputado Nacional en 1941 y estuvo inspirado por procesos de cambio universitario a nivel global como los de Italia de 1923 o de España de 1928.

El proyecto de Universidad Libre, muy imbuido por todo el cambio de la Entreguerra que vimos en el primer apartado, proponía la desvinculación de la función burocrática de la habilitación profesional y le asignaba un rol mayormente científico a la universidad, rompiendo con la habilitación profesional. Para JUVG, lejos de profundizar el camino hacia la emancipación de la universidad, en realidad la Ley Avellaneda había terminado no solo legitimando la función burocrática sino también profundizando la orientación profesionalista, raíz de los males universitarios. A las razones de dicho amesetamiento, JUVG las encontraba por un lado en la falta de implementación de una suerte universidad oficial encargada de los exámenes de Estado, y por otro, en la tendencia "utilitarista" de la sociedad argentina como producto del progreso económico que terminará transformando las instituciones universitarias en una "fábrica de profesionales." "Vióse por la sanción de la Ley Avellaneda irremediamente uncida al yugo burocrático, con la función que se le impuso de ejercer como oficina de Estado el monopolio de los títulos profesionales". (González Ju: 123).

Respecto de la extensión, el Proyecto de ley directamente en su artículo 40 declaraba que cada universidad debía tener un departamento del área, y que la misma debía ser obligatoria para los profesores y los alumnos de los últimos años. Sentaba así las bases para la discusión sobre la obligatoriedad de la extensión, una discusión que atravesó la discusión en las décadas subsiguientes (y sigue activa al día de hoy).

Con el proyecto de Universidad Libre, JUVG puso en juego su concepción radicalizada y socialista popular de la academia. Por ejemplo, en el mismo se garantizaba a todo habitante el acceso a la instrucción superior, declarándose la gratuidad de la enseñanza universitaria. El de la financiación de la educación de los sectores populares fue otro punto de evidente filiación con las preocupaciones de su padre, que en 1907 había presentado un proyecto de ley ante el Senado que proponía la entrega de cien leguas de tierra en propiedad a cada una de las tres universidades nacionales (BNM 2021).

Conclusiones

Asistir a la historia de una familia de la elite es una de las formas que la historiografía desarrolló para comprender más sobre un período a estudiar. En un recorrido casi genealógico, se dibujan los grandes trazos de la historia nacional (y en este caso específico, de la del Sistema Universitario Argentino). Joaquín V. González fue, sin dudas, un referente del proceso de final del largo siglo XIX, aquel que comenzó a mostrar los límites del andar otrora apabullante de la formación del estado roquista. El gran relato nacional, el sistema de representación política, la condición de las ciudades, todos tópicos en donde JOVG desplegó su reformismo liberal, bastante teñido de ruptura. JOVG supo enterevarse con los grandes temas de la generación del 80 pero desde una mirada crítica que, sin ser radical, anotaba límites y amenazas y la urgencia de nuevos caminos para no perder lo logrado. Y en este punto, JOVG marcaba la necesidad de que las universidades fueran líderes de la transformación, y no esos espacios que a lo largo del siglo XIX había cumplido un papel más propio del Antiguo Régimen que de un proyecto modernista y pujante. Su proyecto de Universidad Nueva vino a pensar de forma integral, acaso por primera vez, las relaciones entre los centros de altos estudios y las sociedades que le daban cobijo.

Julio V. González fue, en cambio, a todos luces un hijo del inicio del corto siglo XX, conforme la feliz expresión de Eric Hobsbawm. Montado sobre las transformaciones que ya en el Entresiglo asomaban con potencia, construyó una obra más radicalizada, bien a tono con el inicio del período de la Guerra Total. Aquél, sin dejar de atender al clima reformista que había caracterizado al momento de su padre, incorporó las temáticas del antiimperialismo, el latinoamericanismo y, especialmente, el socialismo en su faz más nueva: la Revolución Rusa y las esquirlas que generó, no fueron en vano para los pensadores de ese momento. En el caso de la Argentina de la Generación del 18, lo dicho, la explosión roja se combinó con un avance radical y plebeyo respecto del patriciado roquista en donde las universidades hicieron punta de lanza. Así, la Reforma del 18 que JUVG protagonizó y estudió, debe entenderse bajo la democratización paulatina de una sociedad que vivía una acelerada transformación con la sanción de la Ley Sáenz Peña y la victoria en la presidencia de Hipólito

Yrigoyen. Y, consecuentemente, su proyecto de Universidad Libre y sus impresiones al respecto, mostraron una clara intención de generar desde las universidades una usina de toma de conciencia de la clase trabajadora.

Consideramos que este trabajo pudo mostrar que, desde contextos distintos y con diferentes tonos de radicalidad, tanto Joaquín como Julio González tuvieron una trayectoria de fuerte continuidad en pensar el pasado, presente y futuro del Sistema Universitario argentino y sus vínculos con la sociedad. Si tomamos en cuenta lo mucho que ese tópico se discutió a lo largo de todo el siglo XX y lo que llevamos del XXI, podremos cerrar señalando lo anticipatorio del pensamiento de ambos, y, desde ya, lo relevante de la cuestión.

Bibliografía

1. Agüero, A. (2004). "Nación, historia nacional y continuo histórico en Joaquín V. González", Cuadernos de Historia. Serie Economía y Sociedad, Área de Historia Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón" Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba, N° 6, pp. 11-24, <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/cuadernosdehistoriaeys/article/view/14585/14562>.
2. Agüero, A. (2005). "Argentina fin de siglo. Algunas representaciones locales sobre el espacio nacional", IX Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia, Rosario.
3. Agüero, A. (2017). Local/nacional. Una historia cultural de Córdoba en el contacto con Buenos Aires (1880-1918), Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
4. Alonso, P. (1998). "La reciente historia política de la Argentina del Ochenta al Centenario", Anuario IHES, Núm. 13.
5. Alonso, P. (2000). Entre la revolución y las urnas. Los orígenes de la Unión Cívica Radical y la política argentina en los años '90, Buenos Aires, Sudamericana.
6. Alonso, P. (2010). Jardines secretos, legitimaciones públicas. El PAN y la política argentina de fines del siglo XIX, Buenos Aires, Edhasa.
7. Bertoni, L. y De Privitellio, L. (Comp.). (2009). Conflictos en democracia. La vida política argentina entre dos siglos, Buenos Aires, Siglo XXI.
8. Bibbó, F. (2016). Vida literaria: Sociabilidad cultural e identidad letrada en la Argentina de fin de siglo. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1585/te.1585.pdf>
9. BNM (2021), La libreta Universitaria. Huella de una época en la vida de Fulvio, Memoria e Historia de la Educación Argentina, http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/archivos/doc_2/index.php.
10. Bossi, F. (2013) "Los libros de un lector: la colección de Joaquín V. González en la biblioteca pública de la UNLP" 1º Congreso Latinoamericano y II Congreso Nacional de Museos Universitarios, La Plata, noviembre, http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/42437/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

11. Botana, N. (1994). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*, Buenos Aires, Sudamericana.
12. Botana, N. (2005). "El arco republicano del Primer Centenario: regeneracionistas y reformistas, 1910-1930", en Nun, J. (Comp.), *Debates de Mayo. Nación, cultura y política*, Buenos Aires, Gedisa.
13. Botana, N. y Gallo, E. (1997). *De la República Posible a la República Verdadera. 1880-1910*, Buenos Aires, Ariel.
14. Burns, B. (1978). "Ideology in Nineteenth-Century Latin American Historiography", *The Hispanic American Historical Review*, Vol. 58, No. 3, agosto.
15. Castro, M. (2012). *El ocaso de la República Oligárquica, 1898-1912*, Buenos Aires, Edhasa.
16. Coll Cárdenas, M. (2005). "Joaquín V. González y el espíritu universitario platense", *Museo*, N° 19, Fundación Museo La Plata, pp. 84-87.
17. Conforte, J. (2018). "Cárcano y González, los antecesores", *Córdoba 1ro*, 14 de febrero, <https://cordobaprimero.com.ar/index.php/2018/02/14/carcano-gonzalez-los-antecesores/>
18. Crespo, H. (2017) "Joaquín V. González en la fundación del tradicionalismo argentino", en Crespo, H. *En torno a la historiografía latinoamericana*, Buenos Aires, Teseo.
19. Della Paolera, G. y Taylor, A. (2003). *Tensando El Ancla. La Caja de Conversión Argentina y La Búsqueda de La Estabilidad Macroeconómica, 1880-1935*. Buenos Aires. Sudamericana.
20. Ferrari, G. y Gallo, E. (Comp.). (1980). *La Argentina del Ochenta al Centenario*, Buenos Aires, Sudamericana.
21. Gezmet, S. (2002). "Evolución histórica-crítica de la extensión universitaria proceso de institucionalización de la extensión de la UNC en los distintos momentos históricos", *Primera Evaluación Institucional UNC*, <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EVOLUCI%C3%93N%20DE%20LA%20EXTENSI%C3%93N%20UNIVERSITARIA.pdf>.
22. González, D. (2020). "Releer la polémica Simiand-Seignobos: método, ciencia y lucha por la hegemonía disciplinar en el campo de las ciencias humanas en Francia", *Papers. Revista de Sociología*, Vol 105, N° 3, <https://papers.uab.cat/article/view/v105-n3-dominguez>.
23. González, Jo. (1888). *La Tradición Nacional*, en *Obras Completas*, Vol VII.
24. González, Jo. (1904). *Ideas de Reforma Universitaria*, en *Obras Completas*, Vol. XIII.
25. González, Jo. (1935). *Obras Completas*, Buenos Aires, Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
26. Gonzalez, Ju. (1923). "Significado de la Reforma Universitaria". En Del Mazo, G. (comp.) (1941). *La Reforma Universitaria. Ensayos Críticos (1918-1940)*. La Plata. Edición del Centro de Estudiantes de Ingeniería.
27. González, Ju. (1929). *La emancipación de la universidad. Contribución al estudio de un nuevo régimen superior en la Argentina*, Buenos Aires: Edición de los Talleres Gráficos Argentinos.
28. González, Ju. (1945). *La Universidad. Teoría y acción de La Reforma*, Buenos Aires, Claridad.
29. Gardinetti, J. (2019). *La extensión universitaria en el ideario reformista de Julio V. González*.

Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, IV Número Extraordinario UNLP.

30. Hale, C. (1991). "Ensayo bibliográfico. Ideas políticas y sociales en América Latina, 1870-1930", en Lesli Bethell (ed.), América Latina: cultura y sociedad, 1830-1930, Barcelona, Editorial Crítica, tomo 8.
31. Halperin Donghi, T. (1962). Historia de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, EUDEBA.
32. Herrero, A. (2006). "Liberalismo y democracia en Argentina. El estudio de un caso: Ernesto Nelson: ¿Un educador del Estado en contra del Estado?", Utopía y Praxis Latinoamericana, Vol. 11, N° 33, Maracaibo, pp. 103-108, <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162006000200007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1315-5216.
33. Lobato, M. (2000). "Estado, gobierno y política en el Régimen Conservador", en Lobato, Mirta (Directora), El Progreso, La Modernización y sus límites (1880-1916), Colección Nueva Historia Argentina, Tomo V, Buenos Aires, Sudamericana.
34. Losada, L. (2016). "Élites sociales y élites políticas en Argentina. Buenos Aires 1880-1930", Colombia Internacional, 87, mayo-agosto.
35. Myers, J. (1998). "La revolución de las ideas: la generación romántica de 1837 en la cultura y en la política argentinas", en Goldman, N. (Dir.). Nueva historia argentina. Tomo III: Revolución, República, Confederación (1806-1852), Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
36. Nassif, R. (1963). "Joaquín V. González. pedagogo y Educador", Revista de la Universidad, N° 17, Universidad Nacional de la Plata, pp. 41-56, <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/79027>.
37. Pallero, S. (2014). El Proyecto de Ley Nacional del Trabajo de Joaquín V. González (1904). Un intento de respuesta a la cuestión social. Aequitas. Virtual Publicación de la Facultad de Ciencias Jurídicas, UCASAL, Vol. 8, Núm. 22.
38. Pro, D. (1963). "Joaquín V. González en la historia del pensamiento argentino", Universidad. Publicación de la Universidad Nacional del Litoral, N° 56.
39. Ratto, A. (2017). "La Revolución Universitaria de Julio V. González", Perspectivas Revista de Ciencias Sociales, Año 2, No. 4 julio-diciembre, pp. 6-13.
40. Rojkind, I. (2014). "Movilizaciones, protestas y reforma electoral. Buenos Aires, 1901-1904", Revista Nuevo Mundo, [Online], Debates, posted online on June 10, 2014, <http://journals.openedition.org/nuevomundo/67024>;
41. Samatan, M. (1963). "Joaquín V. González y la Educación Popular", Universidad. Publicación de la Universidad Nacional del Litoral, N° 56.
42. Solari, H. (1996). "Joaquín V. González: algunas consideraciones alrededor de la idea de Nación:", Cuyo, Vol. 13, p. 133-142, <https://bdigital.uncu.edu.ar/1734>.
43. Suasnábar, C. (2018). "Legado, crítica y superación del ideario de la Reforma Universitaria de 1918: Julio V. González y la radicalización del pensamiento reformista", História da Educação, 22(54), 174-189. <https://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/77890>.
44. Zimmermann, E. (1995). Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina 1890-1916, Buenos Aires, Sudamericana/UDESA.

Aportes de las universidades argentinas a la ciencia y la tecnología en la “Era Dorada” de la educación universitaria (1955-1966)

Roberto Daniel Breslin¹

Universidad Católica de Salta, Argentina

Fecha de recepción: 30 de marzo de 2021. Fecha de aceptación: 30 de abril de 2021.

Resumen

La caracterización del período comprendido entre 1955 y 1966, en el ámbito del Sistema Universitario Argentino es el de “edad de oro de las Universidades Argentinas”. Este trabajo ahonda en las características del período, destacando los hitos científicos de las principales universidades de aquel entonces, enfocados especialmente en el aspecto que le dio trascendencia, y qué es el intenso desarrollo de las ciencias en las universidades.

La ciencia argentina cobró impulso como consecuencia de un contexto internacional que buscaba y necesitaba promover el desarrollo científico e institucional, especialmente en Latinoamérica, donde la Argentina constituía un campo fértil por sus características históricas y socioculturales. Bajo la impronta de doctor Bernardo Houssay, como referente e impulsor del CONICET, y en un contexto político de alta volatilidad, la ciencia tuvo continuidad en varias líneas emergentes del anterior gobierno peronista y la generación de nuevas líneas de investigación científica y desarrollo tecnológico, que perdura hasta nuestros días.

La política nacional e internacional se puede vislumbrar en todo el periodo, impregnando a las ciencias, especialmente las sociales. Por ello se generaron reacciones y tensiones, que fueron menoscabando algunas grandes posibilidades que tenían su centralidad en las Universidades Argentinas. El trabajo aporta algunas conclusiones para el debate y para permitir ahondar en el porqué de la carencia de continuidades en el desarrollo científico universitario argentino

¹ Ingeniero Electricista con Orientación en Electrónica, Especialista en Educación y TICS. Master en Dirección Estratégica de Telecomunicaciones. Jefe de Carrera en Ingeniería en Telecomunicaciones de la Universidad Católica de Salta (UCASAL). Se desempeña como auxiliar docente en la asignatura Antenas y como Profesor Adjunto en la asignatura Sistemas de Conmutación en la UCASAL, como profesor Titular en Electrotecnia y Bioelectrónica en UFIDET. Ha ocupado diversos cargos de gestión en el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta. Fue Director General de Educación Superior de la Pcia. de Salta. Es investigador categorizado desarrollando proyectos de Investigación, desarrollo e Innovación en el área de Radiaciones No Ionizantes, Mecatrónica y Biomedicina. En el ámbito privado se dedica a la instalación y soporte de Redes Informáticas y de Telecomunicaciones a nivel corporativo.

Contributions of Argentine universities to science and technology in the “Golden Age” of university education (1955-1966)

Abstract

The characterization of the period between 1955 and 1966, in the scope of the Argentine University System is the “golden age of Argentine Universities”. This work delves into the characteristics of the period, highlighting the scientific milestones of the main universities of that time, especially focused on the aspect that gave importance to the period, the intense development of science in the universities.

Argentine Science was enhanced as a consequence of an international context that sought and needed to promote scientific and institutional development, especially in Latin America, where Argentina was a fertile field due to its historical and socio-cultural characteristics.

Under the imprint of Dr. Bernardo Houssay, as a reference and promoter of CONICET, and in a political context of high volatility, science continued in several emerging lines of the previous Peronist government and the generation of new lines of scientific research and technological development, which endures to this day.

National and international politics can be glimpsed throughout the period, permeating the sciences, especially the social sciences. For this reason, reactions and tensions were generated, which were undermining some great possibilities that had their centrality in the Argentine Universities. The work provides some conclusions for the debate and to allow to delve into the reason for the lack of continuities in the Argentine university scientific development

1. Antecedentes

Luego del derrocamiento de Perón en 1955, el gobierno de la Revolución Libertadora le otorgó un lugar de privilegio a los estudiantes, que lograron el mítico gobierno tripartito (Mignone, 1979) y, en ese marco, se promovió el cogobierno universitario y también se posicionó, entre otros aspectos, a José Luis Romero como rector de la UBA. Los años que van de 1955 a 1966 han sido recordados a menudo como una verdadera época de oro de la vida universitaria. La universidad recuperó su autonomía, ahora, en un grado mayor del que había gozado en la época del cogobierno, establecido por un decreto ley. Pese a la reforma, la Ley Avellaneda no fue modificada, y ésta, establecía el gobierno de los profesores, pero el clima estaba marcado por fuertes tensiones políticas signadas por componentes internacionales como la Guerra Fría y por la proscripción del peronismo.

En la Universidad de Buenos Aires (UBA) se produjo, durante estos años, un proceso de modernización académica y científica, que tuvo como epicentro, a la Facultad de Ciencias Exactas y a algunas otras, como la Facultad de Filosofía y Letras con carreras recientemente creadas, como Sociología. Los años cincuenta presenciaron también, luego de fuertes resistencias, la creación de las universidades privadas. Sin embargo, no se puede desvincular esta etapa de la evolución universitaria Argentina, del entorno político, ni éste del contexto de la política internacional.

1.1. El contexto histórico nacional

En 1955 la Revolución Libertadora derrocó a Juan Domingo Perón quién huye al exilio. El general Eduardo Lonardi que había dirigido esta revolución desde Córdoba, llegó a Buenos Aires el 23 de septiembre de 1955 para asumir la presidencia de la nación teniendo como vicepresidente al contralmirante Isaac Francisco Rojas. Desde el balcón de la Casa Rosada expresó, en su discurso, que no había ni vencedores ni vencidos y qué el régimen instaurado duraría lo mínimo necesario para reorganizar el país.

La política de Lonardi, respaldada por sectores ultracatólicos y nacionalistas, despertó la oposición de quienes reclamaban medidas más duras y nada conciliadoras. A su vez, la dirigencia gremial,

comprometida con el gobierno depuesto, renunció. En un principio no se intervino la CGT, tratándose de buscar un acercamiento con sus líderes.

Un golpe interno en las Fuerzas Armadas determinó, el día 13 noviembre, el reemplazo de Lonardi, por el general Pedro Eugenio Aramburu, como Presidente Provisional de la Nación asociado al almirante Isaac Rojas, nuevamente como vicepresidente. Este golpe de estado se gestó a partir de una concepción de Lonardi, que no quería erradicar de cuajo 10 años de historia Argentina. Otro sector militar, estaba integrado por el propio Rojas que contaba con sólidos contactos en el ejército, con la colaboración, incluso de la Casa Militar, cuyo jefe era el coronel Fernando Labayru, y el jefe del regimiento de Granaderos a Caballo, Alejandro Lanusse.

William Cooke definió de manera acertada la política de Lonardi en los siguientes términos "intentaba una conciliación imposible nacionalismo e imperialismo, el plan Prebisch y paternalismo hacia los obreros, la unión del frente antiperonista y tentativas de captar la masa peronista depurando la influencia de Perón. Aparte de todas estas contradicciones el régimen que sucediese al peronismo tenía que ser el más liberal oligárquico y antipopular. A mayor significado revolucionario del régimen popular más reaccionario ha de ser el poder que lo suceda "

Abelardo Ramos, al describir a la situación en que se encontraban los seguidores de Lonardi lo hacía de la siguiente manera: "entre la revolución nacional de Perón y la contrarrevolución oligárquica no había lugar para una fórmula intermedia"

El resultado de este golpe interno significó un endurecimiento del régimen, se emprendió el juicio por traición a la patria contra Perón y figuras de su gobierno. Un tribunal militar separó al líder de sus cargos castrenses, el partido peronista fue proscrito, la fundación Eva Perón disuelta y sus bienes fueron liquidados, los restos de Eva Perón, que se encontraban en la CGT, fueron retirados y transferidos a un lugar desconocido por años. Pesó la prohibición de toda canción emblema y nombre asociado al peronismo, la Comisión Nacional de Investigaciones acentuó su acción allanando y deteniendo.

El 7 y 8 de junio 1956 estalló una acción Revolucionaria dirigida por el general Juan José Valle, quien había sido uno de los representantes de Perón en la negociación de la entrega del poder en septiembre de 1955 y que posteriormente había sido dado de baja. Tal es así, que una carta que Perón le envía a John William Cooke el mismo día del levantamiento de Valle, no abriga la más mínima traza de compasión por los militares rebeldes y criticaba su apresuramiento y falta de prudencia, y refiriéndose a Valle, aseguraba que sólo su ira por haber debido sufrir retiro involuntario, lo había motivado a actuar. Como resultado del levantamiento, no sólo fue fusilado Valle, sino el general Tanco, con quien había compartido un encarcelamiento en el buque prisión Washington. También fueron fusilados otros oficiales y suboficiales que el gobierno militar decidió castigar en forma ejemplificadora, lo cual, es una forma completamente inusual para la historia argentina del siglo XX.

Si bien Valle se había entregado con el capitán Francisco Manrique, que le pidió a Aramburu la conmutación de la pena de muerte, éste le expuso que después de haber fusilado suboficiales y civiles, no se podía dejar de aplicar la misma pena al cabecilla del movimiento.

En 1957 el gobierno de Aramburu convocó a elecciones generales de convencionales para la Asamblea Constituyente, que tenía por fin reformar la Constitución de 1949, con la proscripción del peronismo. Como resultado de la falta de control, por no poder contar con fiscales, la expresión política del peronismo fue a través del voto en blanco. Los resultados fueron los siguientes: en blanco el 24,3 %, la Unión Cívica Radical del Pueblo 24,2%, la Unión Cívica Radical Intransigente 24,2 %.

La Convención Reformadora, que se reunió en Santa Fe, procedió a derogar la constitución de 1949, restablecer la de 1853, sancionar el artículo N°14 bis que contemplaba, entre otros el derecho de huelga, y dejó de sesionar por falta de quórum.

En materia económica las medidas implementadas por el gobierno militar partieron del diagnóstico de la situación heredada, que se juzgaba críticamente. Lo que fue condensado en un informe elaborado por el asesor presidencial Raúl Prebisch. Así, bajo una concepción monetarista de los asuntos económicos se privilegió el libre mercado, la promoción de las importaciones primarias y un ajuste salarial. En la misma línea del país ingresó al Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Ésta

política cercenaba las conquistas sociales obtenidas por los trabajadores durante el peronismo, por lo que éstos iniciaron una larga lucha en defensa de las conquistas adquiridas y de protesta contra la política social y económica del gobierno, en lo que se conoce como Resistencia Peronista, la que fue acompañada por acciones externas a los lugares de trabajo como sabotajes, piquetes y manifestaciones, que fueron reprimidas con dureza por el gobierno.

El gobierno de Aramburu pretendió normalizar la CGT, tratando que ésta se despojara de su identificación con el Peronismo, para ello se convocó a un Congreso Normalizador en 1957, el que no logró finalizar surgiendo, entonces, las 62 Organizaciones Peronistas, el brazo político del sindicalismo justicialista, y los 32 gremios conformado por demócratas, socialistas y radicales, estos últimos de escasa gravitación.

Hacia fines de 1957 Aramburu convocó a elecciones presidenciales para el 23 de febrero de 1958, también con la proscripción del peronismo, que sin embargo decidió la misma. Sucedió que, una semana antes de los comicios, Arturo Frondizi llegó a un acuerdo con Perón en el exilio, para recibir los votos peronistas a cambio de levantar la proscripción que sufría su fuerza política, lo que se conoció como el Pacto Perón-Frondizi. Como resultado del acuerdo, éste último fue electo presidente de la nación a partir los siguientes resultados Unión Cívica Radical Intransigente (Frondizi-Alejandro Gómez) 52,7 %, Unión Cívica Radical del Pueblo (Balbín - Del Castillo) 34%.

El Doctor Arturo Frondizi recibió la presidencia de la nación el primero de mayo de 1958. Durante su periodo de gobierno debía resolver el agresivo enfrentamiento entre peronistas y antiperonistas, enfrentar la presión de las Fuerzas Armadas y recuperar la economía del país. Entre otras cuestiones, de no menor importancia fueron aprobadas la ley de amnistía, la del estatuto del docente, la ley de asociaciones profesionales, la de nacionalización del petróleo y la ley de enseñanza libre.

Frondizi puso en práctica el plan CONINTES por el cual se otorgaban a las fuerzas armadas amplia jurisdicción para la represión de las protestas sociales y de la acción de la resistencia peronista. De esta manera numerosos dirigentes y activistas sindicales participantes de intenso movimiento huelguístico fueron juzgados por tribunales militares y encarcelados en distintas unidades penales del país.

En el ejercicio de sus funciones, el nuevo presidente, realizó un pronunciado viraje en materia política y económica respecto de sus promesas electorales, además de incumplir el acuerdo con Perón y puso en marcha lo que se conoce como Desarrollismo. Este modelo desarrollista requería el necesario entendimiento entre empresarios y obreros, y, fundamentalmente, la integración del peronismo, aunque no de Perón, al sistema político.

El Desarrollismo partía de la base de que la causa de estancamiento económico de la Argentina, se debía a su dependencia de las exportaciones primarias, cuyos precios internacionales se despreciaban rápidamente con el deterioro de los términos del intercambio y que, para salir de ese estado había que alentarse a la industria en áreas estratégicas como el petróleo, la petroquímica, la siderúrgica y la tecnificación del campo, para ello era necesario fomentar las inversiones de capital extranjero, pues el capital nacional estatal y privado era insuficiente.

El gobierno de Frondizi llevó a cabo una agresiva política de atracción de capitales extranjeros, especialmente norteamericanos, los que se instalaron en el país, en particular en el área de hidrocarburos. Donde se dio la denominada batalla por el petróleo, consistente en la exploración y explotación del mismo a partir de la firma de contratos con compañías de aquel origen y que fue llevada adelante por el presidente, no sin ciertas dificultades, por la oposición que despertó en el radicalismo del pueblo y en el peronismo. Lo cierto es que, el aumento de la producción petrolera fue notable, tanto que casi se alcanzó el autoabastecimiento interno.

Ingresaron industrias petroquímicas como la Imperial Chemical Industries y Texas Butadiene y en 1958 se crearon las empresas estatales Yacimientos Carboníferos Fiscales, Servicios Eléctricos de Buenos Aires y se inauguró la empresa estatal SOMISA en 1960.

Otra industria que creció fue la Automotriz, con la radicación de empresas norteamericanas y europeas, lo que se relaciona con un plan Vial, que contemplaba la construcción de casi 10.000 kilómetros de camino. Lo contrario sucedió en materia ferroviaria, pues se puso en ejecución el plan Larkin que significó el levantamiento de varios ramales y kilómetros de vías férreas con el consecuente despido de trabajadores.

A comienzo de 1962 el gobierno llamó a elecciones y existía aún el problema de la proscripción electoral de peronismo para las provincias, Frondizi optó por permitir su participación a partir del partido Unión Popular, así el peronismo triunfó en varias provincias entre ellas la de Buenos Aires, por lo que Frondizi procedió a intervenirlas, aunque esto no impidió que fuese derrocado por las Fuerzas Armadas el 29 de marzo.

Es que, durante su presidencia, Frondizi afrontó 34 planteos militares a raíz de nombramientos realizados, medidas que le eran requeridas por los militares o simplemente rivalidades entre las fuerzas (como, por ejemplo, cuando la Fuerza Aérea protestó por las gestiones de un portaaviones, considerando que perdió poder frente a la marina). Éstos planteos estaban acompañados de medidas de presión tales como auto acuartelamiento de unidades militares, ausencia colectiva en actos oficiales, arrestos o relevos de jefes militares, renuncia a cargos con críticas públicas. También el triunfo de la Revolución Cubana y la ruptura posterior de Cuba con el gobierno de Estados Unidos, incrementó la tensión internacional e hicieron de la lucha antisubversiva un tema fundamental de las Fuerzas Armadas, que, además, daba mayor respaldo a quienes otorgan a la misma un papel político cada vez más importante en el marco de la guerra fría y la política estadounidense, basada en la ideología del anticomunismo y de instalación de dictaduras militares en América Latina, que tomarían cuerpo en esos años mediante la llamada Doctrina de la Seguridad Nacional.

Esa dirección de la política internacional de Frondizi, como la posición frente a Cuba en la conferencia de la OEA, reunida en Punta del Este en 1961, la entrevista secreta con el Che Guevara, el tratado con Brasil añadió otro tópico de descontento de los militares, al que se sumó el triunfo del socialista Alfredo Palacios en elecciones para senador nacional por la Capital Federal, el 5 de febrero de 1961, luego de haber visitado la isla y adherir a la Revolución Cubana.

Sin embargo, la transición entre el gobierno de Frondizi y su sucesor, José María Guido no fue una transición de las características que habían tenido los anteriores golpes de estado, ya que las Fuerzas Armadas realizaron un planteo que tenía tres posibilidades de salida siendo la tercera, la deposición del presidente. Esta alternativa fue la finalmente fue elegida por sobre una posibilidad de renuncia o por una posibilidad de la aplicación de la ley de acefalía. Cabe mencionar que el vicepresidente Gómez había renunciado a los 6 meses de asumir el gobierno por discrepancias con Frondizi, a causa de la política petrolera emprendida.

Esta situación es relevante, ya que las discusiones y propuestas para el alejamiento de Frondizi de la primera magistratura, estuvieron enmarcadas dentro de lo que se había gestado con fuerza dentro de las Fuerzas Armadas, qué es una división tajante entre los antiperonistas acérrimos y los institucionalistas, que marcaría fuertemente la etapa posterior. Particularmente la Armada encabezaba la posición más antiperonista que sostenía la deposición de Frondizi por sus aceptaciones y vinculaciones con elementos del peronismo.

José María Guido asumió la presidencia por consenso con Frondizi y con las cúpulas militares, preservó a su secretario de guerra y algunas autoridades vinculadas con los castrenses de Frondizi ya que Guido era el presidente de la Cámara de Senadores, y, por lo tanto, primero en la línea de sucesión. Pero, además, era totalmente leal a las instrucciones de Frondizi. Contó con el consenso de la Corte Suprema de Justicia para su designación.

Durante la presidencia de Guido fue creciendo la tensión militar especialmente en el mes de abril del 62, cuando una parte del ejército (el sector azul, cómo se denominó) concibió la idea de dar cierta participación controlada al peronismo y afianzar la autoridad presidencial como garantía para superar el caos. A este grupo pertenecía el arma de caballería y tenía su centro en Campo de Mayo que, por aquel entonces, tenía como una de sus principales autoridades al general Onganía. El otro grupo se denominaba los Colorados (directamente equiparaba al peronismo con el comunismo). Ambos grupos se caracterizaban por una mayor politización de los militares y un funcionamiento interno políticamente deliberativo, la Unión Cívica Radical del Pueblo, con Balbín a la cabeza, estaba más cerca del grupo de los Colorados, mientras la Unión Cívica Radical Intransigente estaba más cercana a los azules.

Estos dos grupos se enfrentaron militarmente en combates, incluso con la participación de civiles en el bando Colorado. Los enfrentamientos fueron de carácter militar con la participación de unidades de tanques, la participación de la Fuerza Aérea en favor del grupo de Los Azules y de toda la Armada en favor de los Colorados. Así es como algunos regimientos militares de ejército en Jujuy y en Córdoba, como resultado de estos enfrentamientos, tuvo muertos tanto civiles como militares y posteriormente un juicio, en donde una gran cantidad de oficiales de la Armada y del Ejército fueron encarcelados, e incluso, perdieron su grado militar, situación que luego el presidente Guido, zanjaría mediante un indulto. No obstante esto, la Armada fue sometida a una fuerte purga que redujo significativamente su poder.

El Grupo Azul ganador, con el General Onganía a la cabeza y con dos generales el general Agustín Lanusse y el general López Aufranc, que en un principio tenía una propuesta legalista y una salida electoral con la participación del peronismo, albergaba la probabilidad de que la estructura que tenían planificada fuera alterada por una elección que podría llevar a Solano Lima (candidato peronista-frondizista) al poder, prefirieron una salida electoral con la proscripción total de ésta posibilidad, lo que llevó, finalmente, a que en elecciones triunfase un candidato de la Unión Cívica Radical del Pueblo que era el doctor Illia.

Arturo Humberto Illia asumió el 12 de octubre 1963 junto con su vicepresidente Carlos Perette. El nuevo gobierno resultaba muy poco representativo debido a la proscripción del peronismo y sólo con un tercio de los escaños del Congreso. Debía enfrentar las presiones de las distintas tendencias internas del radicalismo del pueblo, para lograr puestos clave en el gabinete. Fue parte de su gobierno respetar la independencia del poder judicial, respetar las autonomías provinciales, mejorar el nivel tecnológico del campo, modificar el régimen de la tierra para facilitar el acceso a la propiedad de los auténticos productores y, por medio de un sistema de créditos adecuado, obtener mayores saldos exportables para completar el desarrollo industrial y buscar nuevos mercados sin exclusiones ideológicas.

Tal es así, que apenas asumió el gobierno eliminó varias de las restricciones que pesaban sobre el peronismo y 5 días después de que Illia asume el gobierno, los simpatizantes del peronismo realizan un acto conmemorativo del 17 de octubre en Plaza Miserere, a su vez se levantaron algunas restricciones electorales y permitieron al partido justicialista participar en los comicios legislativos del año 1965, aunque la prohibición al General Perón permanecía vigente. También se levantó la prohibición que pesaba sobre el Partido Comunista.

Una de las acciones del gobierno de Illia, fue la anulación de los contratos petroleros con empresas norteamericanas que había generado el gobierno de Frondizi, particularmente los que habían sido pactados en forma ilegal. Algunas leyes del gobierno de Illia poseen una trascendencia notoria como por ejemplo la ley del salario mínimo vital y móvil, la ley de medicamentos (también llamada ley Oñativia), que establece una política de precios y control de medicamentos e imponía límites a la posibilidad de realizar pagos al exterior en concepto de regalías y de compra de insumos. En particular esta ley es la que tuvo un peso político decisivo en el derrocamiento de Illia en manos de un golpe militar.

En materia económica hubo un ordenamiento, un crecimiento del producto bruto, una disminución de la deuda externa, aunque, por otra parte, se agudizó el déficit fiscal y existió un control total de cambios, lo que trajo como consecuencia que el saldo de la balanza comercial arrojó déficit y el agotamiento de las reservas culminando en una devaluación que provocó la caída del consumo interno y en aumento en los precios, así como una notoria inflación.

El gobierno de Illia reglamentó, mediante un decreto, la actividad sindical prohibiendo las actividades políticas de los sindicatos e interviniendo en los presupuestos de los mismos. Esta última política, en relación con el sindicalismo, fue trascendente para generar una oposición. No obstante, le permitió al peronismo presentarse en elecciones a través del partido Unión Popular, que triunfó ampliamente en las elecciones legislativas frente a la Unión Cívica Radical del Pueblo, aunque este partido mejoró su desempeño frente a las elecciones presidenciales. El triunfo del peronismo agitó la situación interna en las fuerzas armadas. Existió un descontento creciente por

parte de la Unión Industrial y de la Sociedad Rural, por lo que, tanto el sector sindical, agropecuario, Industrial y militar, por distintos motivos generados a partir del gobierno de Illia, estaban en su contra. El contexto internacional influyó marcadamente, ya que, desde la Escuela de las Américas instaladas en Panamá, la Doctrina de la Seguridad Nacional, propiciaba la instalación de dictaduras en toda América Latina.

En el orden militar trascendió la asunción del general Juan Carlos Onganía como Teniente General, el cual quería ratificar el triunfo de los Azules frente a la simpatía del vicepresidente con el sector Colorado. Es así, como el 28 de junio de 1966, se produjo un golpe militar en medio de la indiferencia de la ciudadanía. Los militares forzaron a Arturo Illia a abandonar la presidencia y hacerse ellos nuevamente con el poder. El golpe se produjo simplemente con la presencia en el despacho presidencial de un general, un brigadier y un coronel, que invitaron a Illia a retirarse de la Casa de Gobierno, Illia no aceptó en un primer momento, por lo tanto, recurrieron a una pequeña movilización armada.

El día 29 de junio asumió el líder de esta sublevación el general Juan Carlos Onganía que denominó a este golpe de estado como Revolución Argentina.

1.2. El contexto histórico internacional

Uno de los hechos más significativos del período que se aborda, está marcado por los tratados de Roma que fueron firmados el 25 de marzo de 1957. Son dos de los tratados que dieron origen a la Unión Europea actual. El primero estableció la Comunidad Económica Europea y el segundo estableció la Comunidad Europea de la Energía Atómica, ambos tratados junto con la Comunidad Europea del Carbón y del Acero, creado unos años antes, conforman los tratados constitutivos de las comunidades europeas. Éste tratado fue firmado por 6 países (Bélgica, Alemania, Francia, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos) el objetivo era fomentar el comercio a fin de alcanzar un mayor crecimiento económico, de ésta forma se dio lugar, no sólo a la libre transacción de bienes y servicios entre los signatarios sino también al libre movimiento de personas y capitales. El tratado buscaba además ir más allá de un acuerdo económico, a la integración política de Europa, es decir, sentar las bases para una mayor unión entre los países y también reducir la desigualdad.

Una de las medidas de tratado de Roma estuvo marcada por el hecho de que se prohibieron las subvenciones que pudieran afectar el comercio entre los signatarios y también el establecimiento de un arancel común sobre las importaciones fuera de la CCE, es decir, el arancel a las importaciones de productos, por ejemplo, de los Estados Unidos sería el mismo en todas las naciones participantes del acuerdo. Sin embargo, hubo oposición del gobierno francés que hizo que alguna de las negociaciones se interrumpiera hacia fines de 1958.

En el proyecto de la CCE se establecían controles para estimular la competencia entre empresas sin restricciones, para evitar el abuso de posición dominante en el mercado por parte de las más poderosas. El desarrollo de economías a escala, base del crecimiento económico de esa época, requería mercados más amplios que desbordaron los límites geográficos nacionales, éste fue uno de los motivos por los que el proyecto fue apoyado por los principales grupos empresarios.

Por otra parte el Reino Unido continuó conversaciones con Noruega, Suecia, Dinamarca Austria, Suiza y Portugal que culminaron con la Constitución de la Asociación Europea de Libre Comercio, ésta asociación sólo comprendía a los productos industriales, dejando de lado los agrícolas particularmente. El Reino Unido veía como su estructura colonial se fragmentaba y la participación británica de comercio internacional se reducía, la Libra Esterlina perdió importancia como moneda de reserva y la cohesión debilitada. Por el contrario, la Europa de los seis, era el escenario de un impetuoso crecimiento, así fue como el 31 de julio de 1961, Gran Bretaña pide formalmente su incorporación a la CCE, ésta integración no se dio hasta 1963, dadas las asperezas que existían entre Gran Bretaña y los miembros de la CCE más exactamente con Francia, quién veía que los intereses de Gran Bretaña no estaban dirigidos a Europa sino hacia el Atlántico y gracias a la exigencia que pone a Gran Bretaña con relación al intento de realizar ciertas modificaciones al Tratado de Roma .

Un importante componente de la estructura y la estrategia global estaba constituido por una política agrícola común que debía ser un instrumento para lograr precios que serían más altos. Se estableció un régimen para garantizar a los agricultores europeos una renta suficiente comparable con la que se obtenían en los sectores urbanos, es por ello que había un control a las importaciones de productos agrarios proveniente de otras regiones mediante aranceles especiales y también cuotas de importación, así como intervención en el mercado agrícola de la comunidad absorbiendo excedentes a precios mínimos garantizados. Ésta política de tipo proteccionista tuvo preferencia a nivel de importaciones agrícolas a los mercados de Cercano Oriente y África, que eran las antiguas colonias de alguno de los miembros de la comunidad. Esta actitud dista de ser una política liberal, tales como las que proponían los Estados Unidos, por ello se comenzó a ver a la Comunidad Económica Europea como una amenaza para la superioridad Industrial norteamericana. Esta amenaza trajo un acuerdo en el que ambos bloques deberían cooperar en igualdad de condiciones tanto en el terreno económico como en el militar, mientras que la dirección política recaería en el país norteamericano. El objetivo de los Estados Unidos era conformar un bloque de Naciones ricas a fin de construir en occidente una economía internacional abierta, bajo el liderazgo de Washington, garantizado en el orden militar por la existencia de la OTAN.

De esta forma comenzó una política de ayuda para evitar el avance soviético, colocando bases militares en distintos lugares de Europa, para detener un posible avance, también se reintegró al Japón a fin de servir como contención con respecto a los países comunistas del norte y del Oeste. Japón a partir de allí manifestaba que un orden económico mundial de signo plenamente liberal no era adecuado para las características de su desarrollo capitalista.

Por su parte los bloques de países socialistas poseían una perspectiva en la que el comercio exterior era secundario ya que apenas constituye un mecanismo para obtener bienes esenciales. No obstante, tras la muerte de Stalin, el comercio exterior pasó a considerarse prioritario para la cooperación entre los países socialistas, permitiendo, además, la profundización de las relaciones políticas.

Este espíritu cooperativo se limitó, en gran medida, a los proyectos en el campo de la energía y la mayor parte de los mismos fue llevada a cabo en la Unión soviética en 1958. Comenzaron a utilizarse los precios del mercado mundial como instrumentos auxiliares de orientación con la finalidad de simplificar las transacciones interiores, lo cual implicaba que el sistema de precios propio, no era el más conveniente para un intercambio equilibrado de bienes. En 1963 los países del bloque Oriental firmaron un acuerdo para compensar de manera multilateral los intercambios, debiendo realizar sus pagos en rublos de compensación, en la práctica, las relaciones comerciales continuaron efectuándose en el plano bilateral.

Entre 1950 y 1970, como exportadores de alimentos, varios países en desarrollo dependían de la colocación de productos cuya demanda crecía, a escala mundial, mucho menos rápido que la de productos industriales elaborados en occidente, por lo que al exportar materias primas, que iban siendo sustituidas por fibras sintéticas o materiales plásticos, los precios descendieron tendencialmente. Hasta mediados de los años cincuenta, mientras que los productos industriales exportados experimentaron una tendencia alcista, muchos países subdesarrollados, entre los que se contaba la Argentina, se vieron afectados por políticas restrictivas como la política agrícola común, que reducía de manera notoria su capacidad exportadora en mercados de gran importancia del pasado.

Presionada por las circunstancias, en 1962, la ONU organizó la Conferencia para el Comercio y el Desarrollo, institucionalizando, como un órgano de la asamblea general de las Naciones Unidas. El primer encuentro se realizó entre marzo y junio de 1964 en Ginebra y en los debates se tomaron, como base, un documento del economista argentino Raúl Prebisch, referido a una nueva política comercial internacional al servicio del desarrollo económico. El punto de partida era muy distinto del europeo, las economías latinoamericanas no tenían una importante interrelación económica previa y su relación en ese campo se concentraba principalmente, en torno a un conjunto de países desarrollados de los cuales se proveían de los bienes de capital y consumo y de una parte de los capitales necesarios para la expansión productiva a cambio de productos

tradicionales. El comercio exterior es un reflejo de las estructuras económicas internas, que están lejos de constituir sistemas productivos nacionalmente integrados. La falta de interés mostrado por los agentes económicos locales conspiraba contra un proceso ambicioso de integración, así los precios de los bienes industriales eran mucho más elevados que los vigentes fuera de la región, el intercambio recíproco no solucionó la dependencia extrarregional, a esto debemos atribuirle los resultados pobres en el comercio intrarregional que no se incrementó en términos globales y se concentró en los sectores tradicionales. Tampoco sirvió para estimular un desarme de los aranceles recíproco ni a conformar una estrategia comercial.

Por otra parte, Francia se retira de la OTAN, como parte de la política del General De Gaulle de tener una mayor independencia en relación a los Estados Unidos y sus gobiernos que se involucraron en Vietnam en particular con la llegada de Lyndon Johnson a la Casa Blanca, luego del asesinato de Kennedy y la invasión de República Dominicana en 1965.

Pero, sin duda, el hecho más trascendente que impactó en todo Latinoamérica, y tuvo una fuerte influencia en el derrocamiento de Frondizi en la Argentina, sucedió en el mes de mayo de 1955, unos meses antes de la Revolución Libertadora y fue la amnistía que concedió Fulgencio Batista, presidente de Cuba, a los hermanos Fidel y Raúl Castro que habían iniciado una insurrección al tomar el cuartel de Moncada en el año 1953.

Fue, justamente en el año 1955 en México, donde conocieron al militante comunista argentino Ernesto "Che" Guevara, y en el año 1956 comenzó el movimiento militar de los hermanos Castro para derrocar a Batista, esta revolución culminó en el año 1959 con la instauración de un gobierno revolucionario encabezado por Fidel Castro que implementó medidas como la reforma agraria, la nacionalización de tierras y empresas y que provocaron la oposición de los Estados Unidos. Debido a esta hostilidad, el gobierno de Castro se declaró socialista y se alineó con la Unión Soviética, de ésta manera la revolución cubana se inscribió dentro de la llamada Guerra Fría en 1960.

Los Estados Unidos y la presidencia de Eisenhower, iniciaron un bloqueo a Cuba que incluyó un embargo comercial, económico y financiero con el objetivo de impedir que Cuba pudiera comprar o vender productos y recibir inversiones extranjeras, esta decisión de los Estados Unidos tenía como objetivo de impedir que en América estallaran revoluciones similares a la cubana y llevó al desarrollo de la Doctrina de la Seguridad Nacional. Ésta doctrina se enseñaba a los militares latinoamericanos en las academias militares estadounidenses y señalaba la importancia de combatir a los enemigos internos para impedir al comunismo internacional adquirir el poder. La Doctrina de la Seguridad Nacional se legitimó con la toma del poder por parte de las fuerzas armadas y las sucesivas dictaduras que se instalaron en América Latina.

Quizá uno de los acontecimientos más importantes, derivados de la revolución cubana fue la crisis de los misiles de Cuba, que se generó a raíz del descubrimiento por parte de Estados Unidos de bases de misiles nucleares de alcance medio de origen Soviético en territorio cubano. Crisis desatada en el marco de la Guerra Fría en octubre de 1962, marcó un momento crucial de la historia mundial ya que fue donde más cerca se estuvo de una guerra nuclear, y junto con el bloqueo de Berlín, el derribo del vuelo 007 de Korean Air, en ese momento los Estados Unidos alcanzaron la condición de defensa de nivel 2 (DEFCON 2)

1.3. La política internacional Argentina, las relaciones con los Estados Unidos y la Guerra Fría

A partir del golpe de 1955, la Argentina comenzó a acercarse a los lineamientos que, en materia de política exterior, los Estados Unidos habían diseñado para América Latina en el marco de la guerra fría. Bajo el gobierno militar de la Revolución Libertadora, nuestro país ratificó la carta de la OEA y el tratado de Bretton Woods, adhiriéndose también al Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (BRD)

En el ámbito de la seguridad hemisférica, se privilegia las relaciones con Washington y el presidente Aramburu firmó una serie de acuerdos de cooperación mediante los cuales su gobierno aceptó el

funcionamiento permanente de una misión militar norteamericana con el objetivo de coordinar y uniformar los armamentos que serían utilizados en la defensa del continente.

Con el tiempo, comenzaron a darse otro tipo de acercamientos con los Estados Unidos y se privilegió una aproximación política y militar, que parecía más un acuerdo con las aspiraciones globales de Washington. De todas formas, éstas no fueron tan fluidas como podía esperarse. Por un lado, la cancelación del contrato con la Standard Oil de California y la suspensión de negociaciones con otras compañías representaban una herencia a la que los militares no podían renunciar, por otro lado, también las autoridades tuvieron dificultades para obtener de los organismos financieros el monto de créditos que solicitaban. Washington creía que el gobierno argentino debía aceptar las exigencias de su país porque no tenía otra alternativa.

Con respecto a Europa, en 1956 se firmaron acuerdos financieros con el llamado Club de París, a fin de consolidar a 10 años las deudas oficiales y comerciales, de corto y mediano plazo. La creación de la CCE no fue bien recibida en la Argentina dado que se estaba comenzando a sufrir los efectos de creciente proteccionismo agrícola teniendo en cuenta la importancia que los mercados europeos habían tenido en el pasado para Argentina. Esta circunstancia iba a afectar a futuros vínculos con los países comunitarios. Rompiendo con una orientación tradicional, en enero de 1958 el gobierno de Arámburu envió a Moscú una misión encabezada por el ministro de industria y comercio, para comprar equipos para la Industria del petróleo y la construcción Vial, y para aprovechar los créditos pendientes con la Unión Soviética.

El advenimiento a la presidencia de Arturo Frondizi implicó un viraje en la política exterior con respecto a anteriores experiencias, que dio lugar a apreciaciones disímiles por parte de observadores y especialistas. Lo cierto es que Frondizi procuró adaptar la conducta internacional del país, en los principios que consideraba prioritarios para el desarrollo económico. Esto explica su interés por atraer capitales extranjeros de cualquier origen y sus intentos por consolidar lazos económicos con los Estados Unidos. Según Frondizi el problema del comunismo, y por ende la seguridad hemisférica, tenía su origen principalmente en el subdesarrollo económico y social de los pueblos del continente y no se resolvía en términos militares ni mediante una simple ayuda financiera.

Frondizi mostró, por otra parte, una mejor disposición hacia los instrumentos de cooperación política en el hemisferio, incluyendo el fortalecimiento de los organismos interamericanos aunque de un carácter prioritario e integración regional especialmente, como un medio de contrarrestar los efectos negativos de la división internacional del trabajo a favor de los países ricos. Un aspecto característico del período fue una intensa actividad desplegada por Frondizi y su diplomacia, dándole un carácter personal al ámbito internacional.

A pesar de los problemas internos que aparecieron en su gobierno, la política exterior Frondizista, aunque centrada en los presupuestos básicos, mostró facetas contradictorias, que, por otra parte, tuvieron que ver con la situación interna del país y las cambiantes circunstancias del escenario internacional. De esta forma, el país colaboró militarmente con los Estados Unidos en la crisis provocada con la instalación de misiles soviéticos en territorio cubano, participando del bloqueo a la isla caribeña con el envío de una nave de guerra y aviones de patrullaje.

A partir de 1963, bajo la presidencia de Arturo Illia, Argentina delineó una política exterior más consustancial con la línea de pensamiento del yrigoyenismo, es decir su gestión se orienta hacia posiciones de mayor autonomía nacional y de estímulo de los procesos de integración regional. Dentro del orden internacional establecido, la cuestión que iba a tensar desde el principio la gestión radical las relaciones con el país del Norte sería la anulación de los contratos petroleros firmados con empresas norteamericanas en la época de Frondizi.

Otro tema que puso a prueba las relaciones con Washington fue la crisis política que se desató en la República Dominicana en los primeros meses de 1965, la respuesta Argentina ante estos acontecimientos fue cauta desde el punto de vista diplomático, pero decidida a sostener los postulados de autodeterminación y de no intervención resistiendo a las intensas presiones de Washington y de las fuerzas armadas locales. La actitud del presidente Illia contribuyó a generar un ambiente de frustración

en las fuerzas armadas que además de esgrimir conceptos ideológicos consideraban su participación en el conflicto dominicano como una buena oportunidad para la experiencia práctica y acceder a los modernos equipos militares norteamericanos .

2. Aproximaciones sobre los conceptos de “edad de oro” de la Universidad Argentina

El 2 de octubre de 1955, a pocos días de consumada la denominada “Revolución Libertadora”, el flamante ministro de Educación, Atilio Dell’Oro Maini, un influyente intelectual de los círculos católicos, y ex decano interventor de la Facultad de Derecho en 1943, oficializaba la designación del historiador José Luis Romero como rector de la Universidad de Buenos Aires (UBA). La postulación de Romero había surgido de una terna presentada por la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA), circunstancia que no hacía sino exteriorizar la capacidad de presión de la dirigencia estudiantil, dirigencia que se había visto fortalecida por su actuación como una de las principales fuerzas de agitación del dilatado arco antiperonista (Ceballos, 1985). El “acuerdo desperonizador” entre sectores con pertenencias políticas, ideológicas, profesionales y generacionales completamente disímiles constituye el telón de fondo de los años por venir (Tortti & Blanco, 2007). Lo que los aglutina, en efecto, era el profundo desprecio al gobierno depuesto y una decidida vocación depuradora.

Dos días después de asumir como rector, Romero nombraba a Alberto Mario Salas como delegado interventor de la Facultad de Filosofía y Letras. Arqueólogo e historiador, Salas había iniciado su carrera en la década de 1930, bajo las órdenes de Francisco de Aparicio (Guber, 2005). Se había desempeñado como conservador y secretario del Departamento de Arqueología y en 1945 se había doctorado en Filosofía y Letras (especialidad arqueología) con una tesis titulada “El antigal de Ciénaga Grande” (Bilbao, 2002).

En el trabajo de Comastri (2015), y haciendo una crítica desde la historia oral, dice que para el caso específico de la memoria sobre la política científico tecnológica y de la historiografía sobre el decenio peronista que va de 1946 a 1955, caracteriza el período como de estancamiento o retroceso académico en un sentido amplio y más puntualmente en el ámbito universitario. Siguiendo la misma lógica la caída del gobierno peronista es tomada como la condición necesaria para el desarrollo de las potencialidades de la ciencia Argentina que para el caso específico de la UBA desembocarían en la llamada “edad dorada” que se extiende hasta la intervención en 1966. Esta visión cumple tanto la función de historia oficial académica como la de recuerdo vivo de los miembros del movimiento estudiantil de la época, coincidencia que permite inferir que ambos registros no actúan de forma completamente independiente y aislada.

En términos generales la mediocridad académica del período peronista tiene una explicación de carácter político, la persecución de los opositores en los claustros universitarios y sus reemplazo por profesores y dirigentes estudiantiles adictos por lo tanto lo que posibilitó un desarrollo posterior al peronismo, está enmarcado en la recuperación del autogobierno y de criterios, en teoría, puramente académicos para la selección del personal docente. Sin embargo, pese a que en lo discursivo el criterio de selección docente era de índole académica, existía una clara limitación basada en el decreto ley 6403 de diciembre de 1955 que en su artículo 32 expresa: “Especiales: a) no serán admitidos al concurso quienes hayan realizado actos positivos y ostensibles que prueben objetivamente la promoción de doctrinas totalitarias adversas a la dignidad del hombre libre y a la vigencia de las instituciones republicanas; b) no serán admitidos tampoco al concurso, quienes en el desempeño de un cargo universitario, de funciones públicas o de cualquier otra actividad, hayan realizado actos positivos y ostensibles de solidaridad con la dictadura, que comprometan el concepto de independencia y dignidad de la cátedra”. Es decir que no permitía la participación en concursos docentes a quienes hubieran sido simpatizantes del “régimen”

También, se dio un papel protagónico en ese proceso al movimiento estudiantil, con la participación en las políticas oficiales dentro de universidad.

Las etapas previas de la Universidad de Argentina y en particular de la Universidad de Buenos Aires habían sido caracterizadas por una universidad orientada a la formación de profesionales, es decir una

universidad profesionalista. Esta característica se acentúa fuertemente durante el gobierno de Perón, y es por ello que, una de las transformaciones que experimenta la universidad es la de constituirse en una universidad de característica científica, es decir a una articulación de los criterios de la función universitaria como una universidad en dónde se realiza investigación y docencia y que la docencia misma es producto y fruto de la propia investigación. Este enfoque no estaba totalmente generalizado ya que ni la Facultad de Derecho ni de Ciencias Económicas (hegemonizada por los contadores públicos) adherían a un modelo de esta naturaleza. De hecho, en la disputa por la distribución del presupuesto estas dos facultades se enfrentaban a Exactas y otras.

En el modelo planteado se constituye una universidad de tipo científico-docente, y es justamente ésta impronta, que en el caso de la Universidad de Buenos Aires se recuerda que esa etapa entre los años 1955 y 1966 fue como una verdadera "edad de oro" caracterizada por la transformación de las estructuras curriculares y el prestigio adquirido por sus docentes e investigadores, que si bien era un objetivo y una aspiración de comienzo del siglo nunca había sido perseguida de forma sistemática en el mundo de la posguerra.

La ciencia cumplía un papel central y las iniciativas en éste sentido que se habían desarrollado durante el primer peronismo habían logrado resultados modestos, no obstante importantes dentro de Latinoamérica, el atraso en materia científica era particularmente evidente en el ámbito de las ciencias sociales. En palabras de Buchbinder(2012) "en 1955 la enseñanza universitaria de la historia seguía conservando el molde impuesto a principio de siglo por los historiadores de la llamada nueva escuela histórica y por otra parte la sociología científica desarrollada en Francia en los Estados Unidos tenía un lugar absolutamente marginal en el mundo académico local y ésta disciplina se contraen ni a más bien al estudio de evaluación de las ideas sobre la sociedad"

2.1. Ejes principales de la transformación universitaria en la "edad dorada"

1. Depuración del cuerpo docente con la idea de desperonizar la universidad
2. Sanción de nuevos estatutos, con la participación estudiantil con voz y voto
3. Fortalecimiento de la autonomía universitaria
4. Normalización de las autoridades
5. Transformación de las estructuras curriculares
6. Reordenamiento de la estructura basada en facultades
7. Creación de nuevas carreras y reorganización de la estructura curricular
8. Renovación de la infraestructura y del equipamiento
9. Fortalecimiento del perfil científico y de investigación de la universidad
10. Creación del CONICET
11. Creación del Consejo Interuniversitario Argentino
12. Inclusión de la función de extensión Universitaria
13. Creación de la editorial universitaria de Buenos Aires (EUDEBA)

En este trabajo se abordará centralmente el aspecto del fortalecimiento del perfil científico y de investigación en algunas universidades argentinas, destacando los logros que tuvieron mayor significación y trascendencia.

La atención pública al desarrollo científico en Argentina fue temprana y explícita. Ya el gobierno de Domingo Faustino Sarmiento, importó investigadores y creó instituciones científicas, como el Observatorio Astronómico de Córdoba, en un intento de replicar las capacidades innovadoras de la sociedad norteamericana. De hecho, los primeros grupos de investigación científica reconocibles como tales surgieron al comienzo del siglo XX en particular en ciertas ramas de la física y en el llamado complejo biomédico. Tuvieron su localización institucional en las universidades que por entonces eran sólo públicas. Tres de ellas sobresalieron como las más destacadas con relación al desarrollo de la ciencia del país: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de La Plata y la Universidad de Córdoba,

aunque cabe mencionar importantísimas investigaciones de la Universidad de Tucumán (durante el rectorado de Horacio Descole que comenzó en el gobierno peronista con la concreción de institutos y la radicación de científicos) y de la Universidad Nacional del Sur.

La investigación científica alcanzó su momento de mayor visibilidad y madurez durante las décadas de los 50 y los 60 cuando se conjugaron diversos factores que permitieron producir lo que se recuerda ,como la "época de oro de la ciencia del país" .Si bien el premio Nobel le había sido otorgado a Bernardo Houssay en 1947, fue en las dos décadas siguientes cuando la investigación científica estuvo a la par de la desarrollada en el máximo nivel internacional, aquellos esfuerzos de investigación obtuvieron el reconocimiento mundial con el posterior otorgamiento del premio Nobel a Luis Leloir en 1970 y a César Milstein en 1984 (aunque en este último caso el premiado investigaba fuera del país).

Es justo decir que lo sucedido en la época dorada fue la conclusión de algunos esfuerzos que, aunque sectarios y sesgados por la ideología predominante del peronismo, sí se dio continuidad a una cantidad de esfuerzos previos- De tal forma, la creación del CONICET puede aproximarse, entre otras, a la evolución de la Comisión Permanente de Investigación Científica y Técnica, y el INTI tuvo como precedente al Instituto Tecnológico. Es real que el segundo plan quinquenal de 1952 contenía interesantes disposiciones en relación con la ciencia y con la difusión de información científica y tecnológica, tales como la creación del Centro Nacional de Documentación Científica y Técnica destinado a difundir el conocimiento científico y tecnológico dentro de la comunidad empresarial y designó agregados en ciencia y tecnología para embajadas argentinas en los países más desarrollados, con el objeto de mantenerse en la avanzada en esos campos (Brennan ,1997) y un hito fundacional fue la Creación de la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA) que produce importantes desarrollos tecnológicos. En el libro "El sueño de la Argentina Atómica. Política, tecnología nuclear y desarrollo nacional (1945-2006)", .Hurtado (2014) expresa "El nuclear es un sector que logra atravesar cinco décadas de historia argentina, desde 1950 aproximadamente hasta 1995, que es una historia política y económica de altísima inestabilidad. Ya cuando cae Perón hay una protopolítica nuclear, entendida como política pública, que le va a dar cierta fortaleza al sector,que le va a permitir ir construyendo de manera incremental, expandirse, crecer, diversificarse y enraizarse en otros sectores de la economía a partir de las siguientes décadas".

El surgimiento de estas instituciones orientadas hacia la producción y difusión tecnológica sobre todo el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial) y la CNEA (Comisión Nacional de Energía Atómica), se orientaban a resolver problemas que eran complejos, críticos para afrontar con los problemas que enfrentaba la economía argentina desde principios de la década del 50 cuando se hicieron evidentes algunas restricciones y cuellos de botella de la industrialización sustitutiva (Bisang,1995) No obstante es significativo que se inició un proceso de venta al exterior de tecnología y de servicios de ingeniería de origen local, así como que cobró impulso el desarrollo de ramas de mayor complejidad como electrónica, la farmoquímica y la de maquinarias herramientas (Nun,1995)

Sin embargo, a partir de 1955, con Bernardo Houssay al frente del CONICET, se renovó el reclamo hecho público tiempo atrás para el establecimiento de instrumentos institucionales destinados a la promoción de la ciencia, un reclamo común a muchas otras comunidades científicas que tenía en sí mismo, el germen contradictorio que habría de perdurar durante las décadas siguientes, ya que se pedía al estado que dispusiera de los mecanismos institucionales y sobre todos los recursos necesarios para la promoción de la investigación científica, al tiempo que se reclamaba la autonomía de la comunidad científica para la toma de decisiones.

La política de ciencia y tecnología constituye entonces ,un aspecto de modernización cultural social y económica, que tuvo su punto de referencia más sistemático en el programa del desarrollismo e implicó la creación y puesta en marcha de un conjunto de instituciones y normas orientadas a posibilitar la existencia de carreras formales de investigación sobre todo a través de los sistemas de becas del CONICET, de las dedicaciones exclusivas en universidad ,de la carrera de investigador científico como un sistema de categorización de los investigadores (principalmente universitarios), sin relación

laboral y salarial. El CONICET abonaba un Grant o estipendio a los investigadores categorizados, lo que constituía un reconocimiento científico y también económico.

La problemática de la tecnología tuvo relevancia a partir de los años 60 en el contexto del auge del pensamiento desarrollista inspirado por CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y de la apuesta pública, la que fue el impulso de grandes emprendimientos de la actividad de investigación y desarrollo y que tuvieron cierto grado de implantación en las empresas públicas particularmente en las áreas de energía y de defensa.

La Comisión Nacional de Energía Atómica se convirtió en un emblema de la capacidad científica y tecnológica local, ya que, además de cumplir con su cometido, generó un tejido de empresas capaces de producir bienes con muy alto valor agregado (algunas de ellas siguen activas actualmente).

Sin embargo la historia institucional de la política científica y tecnológica ha transcurrido en Argentina más próxima a la perspectiva y los intereses de la investigación académica que de las demandas del sector productivo. Según Albornoz(2007), la creación de los organismos mencionados precedentemente puede ser explicada en función de tres factores: el auge de la teoría de desarrollo, la creencia acerca que el estado debe desempeñar un papel protagónico en el estímulo y la producción de conocimientos científicos tecnológicos con una verdadera planificación de dichas actividades y la difusión de modelos institucionales para planificación promoción y producción de conocimientos difundidos por agencias internacionales como UNESCO y OEA .

Para comprender la impronta del perfil científico de la Universidad de Argentina nos tenemos que referir a un artículo escrito por el propio doctor Bernardo Houssay en La Nación en 1939 denominado "concepto de la universidad como alma y como cuerpo". En este sentido Houssay dice textualmente "la universidad tiene como función crear los conocimientos, propagarlos y formar los hombres dirigentes de un país, la función primera es pues, la de crear los conocimientos para que luego puedan enseñarse. Los problemas a resolver son y seguirán siendo infinitos y corresponde su aclaración a la universidad como centro superior del conocimiento. Por éstas razones la investigación es la característica esencial que distingue a una facultad o escuela o instituto universitario .Un centro que no investiga puede ser una escuela técnica o de arte u oficio pero no es verdaderamente universidad,aunque ostente ese título en virtud de lo cual no son verdaderamente universitarias sino técnicas las escuelas industriales o politécnicas, no son tampoco universitaria sino auxiliares de la universidad las escuelas donde se aprenden oficios o técnicas conocidas pero no hayan los nuevos conocimientos ni investigan problemas cómo son las escuelas de parteras y enfermeras, contramaestres, masajistas, auxiliares de laboratorio etcétera". Éste enfoque de Houssay está plasmado en el informe que Vannevar Bush le hace al entonces presidente de Estados Unidos F. Roosevelt titulado "La Frontera sin fin" que fundamenta, años después, la creación de la National Science Foundation como órgano estatal de apoyo a la investigación básica en las universidades estadounidenses.

Continúa Houssay diciendo que la otra función esencial de la universidad es formar la clase dirigente de una nación, o sea, los hombres cultos y educados que se distinguen por su manera más acertada de hallar plantear y resolver los problemas y por su amor a las cosas bellas y elevadas, la función social de la universidad es entonces múltiple ya que debe crear y difundir ampliamente los conocimientos cada vez más perfectos que se alcancen por la investigación, debe preparar profesionales que apliquen experta y razonadamente técnicas y métodos útiles a la sociedad y que sean capaces de seguir, atentamente, el adelanto de sus profesiones durante toda su vida. Debe formar los hombres más sobresalientes de la sociedad por su cultura general y su preparación su actitud de comprender su decisión y capacidad "hombres de acción, inteligentes realizadores, pero no impulsivos o intuitivos"

En el plano político, el pensamiento de Houssay también es memorable, cuando dice "una verdadera democracia es la que asegura que las posiciones dirigentes sean ocupadas por los más capaces y más rectos, no por los más audaces ni por los que compran las voluntades mediante la venalidad o la corrupción"

Finalmente, y referido específicamente a la investigación científica expresa Houssay "La potencia de un país y en cierto grado de Independencia dependen de su continuo adelanto técnico mantenido por la investigación permanente, un país técnicamente débil no es una potencia poderosa no hay más

que dos posiciones ser independientes e ir a la par de los mejores por medio de la investigación, o bien ir remolcado en situación subordinada dependiente y tributaria de los demás". Cabe señalar que B. Houssay presidió la Asociación Argentina para el Progreso de la Ciencias, fundada a principios de los años 30, que expresaba, en ese entonces, la necesidad del financiamiento estatal a la investigación científica. Años más tarde con el apoyo filantrópico de empresas se crea el IBYME y a principios de los años 50, con Braun Menéndez y otros, promueve la creación de una "universidad libre" con enfoque humboldtiano, para lo cual habían manifestado su compromiso de apoyo económico empresas como Rigolleau y Fabril Financiera, etc. La ruptura del vínculo del gobierno con la UIA provocó que los empresarios desistieran de apoyar esa nueva universidad de investigación (se debe recordar que una universidad humboldtiana no se sostiene con los aranceles).

El desarrollo científico-tecnológico se manifestó principalmente en la Universidad Nacional de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Córdoba. En la UBA se dio particularmente en la Facultad de Ciencias Exactas. La Facultad de Medicina, se constituye con un ciclo básico cuyos docentes en su gran mayoría tenían dedicación exclusiva y se consagraban fundamentalmente a la investigación.

Los antecedentes a la dedicación exclusiva tienen su origen en las leyes N°13.031 sancionada en octubre de 1947 (art. 47) y en otra ley, del periodo del peronismo, la N°14.291 que lo fundamenta en el art N°1 inc. 3 y en su art N°33. A partir de ésta norma hay un crecimiento de profesores con dedicación exclusiva que lleva a un crecimiento sostenido de las dedicaciones exclusivas, de modo que, en 1958, había nueve profesores con esa dedicación en la Universidad de Buenos Aires y en 1962 ya sumaban casi 500 y 704, años después. Esto presupone que el docente aplica la mayor parte del tiempo a investigación original con el apoyo presupuestario y de equipamiento de CONICET, a la vez que se conceden becas para el perfeccionamiento de los graduados en el exterior y de esa forma la formación de grupos de investigación.

2.2. Desarrollo científico en la Universidad de Buenos Aires.

2.2.1 Facultad de Ciencias Exactas

Particularmente a partir de 1957, la participación de Manuel Sadosky, como vicedecano y Rolando García como decano de la Facultad de Ciencias Exactas y al mismo tiempo vicepresidente del CONICET, contribuye una manera decisiva al apoyo de la investigación en universidad. Uno de los hitos de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA fue en el área de la computación.

El grupo conformado por Sadosky, García y la profesora Rebeca Guber, se encaminaron hacia un proyecto de gran repercusión cómo fue el de dotar a la Universidad de Buenos Aires con la primera computadora del país. La financiación estuvo a cargo del CONICET que aportó los U\$S 400.000 necesarios para comprarla. Si bien el Doctor Bernardo Houssay no estaba muy entusiasmado con la idea, algunos amigos en común intercedieron y de esta manera la facultad pudo iniciar la búsqueda de la computadora. Se optó por la que se denominaba Mercury y era de la firma Ferranti de la ciudad de Manchester, en Inglaterra. Ésta computadora usaba un lenguaje de programación denominado Autocode y se pudo inaugurar el 15 de mayo de 1961, tenía 14 gabinetes para el procesador y cuatro para una memoria de 5 kilobytes. Cabe acotar que ese mismo año llegaron al país otras cuatro computadoras, entre ellas dos UNIVAC de Remington Rand con tecnología de transistores (más modernas que la Mercury). Su nombre "Clementina" se origina a que vino preparada para ejecutar con sencillos bips la canción All my darling Clementine, muy popular en Inglaterra, sin embargo en la Argentina fue preparada para ejecutar ciertas óperas y La Cumparsita. Más allá de las anécdotas, se fundó el Instituto del Cálculo, donde Clementina fue la herramienta vital y especialmente eficaz para los especialistas en matemática aplicada. El primer curso de programación automática, en mayo de 1961, se puede considerar como la iniciación del Instituto de Cálculo y el comienzo del funcionamiento de la primera computadora

universitaria argentina. La lista de las empresas e instituciones públicas que enviaron miembros de su personal a realizar éste primer curso es elocuente con respecto a las expectativas múltiples que despertaba la computadora a comienzos de los años sesenta. Jacovkis (2013) refiere a que el grupo dirigente de esta facultad se propuso “crear una facultad de nivel científico internacional, interesada en los problemas nacionales, a cuya solución, en forma tal vez ingenua, se pensaba que contribuiría mucho”.

Se realizaron investigaciones para establecer pautas en el sistema de ahorros y préstamos, para el estudio de los ríos patagónicos, para resolver cálculos astronómicos (por ejemplo para establecer la órbita del cometa Halley), construir centros comerciales, análisis del funcionamiento de reactores nucleares, investigaciones cardiológicas y traducciones como ser del ruso al español. En base a todo el conocimiento adquirido la Facultad de Ciencias exactas creó en 1963 la carrera de Computador Científico. Tal fue la trascendencia de ésta carrera que, comparativamente con los Estados Unidos, fue pionera ya que fue el primer currículum general de la Association for Computing Machinery. En 1968 el profesor emérito de la Universidad de Buenos Aires y ex decano de la facultad Pablo Jacovkis expresó que la idea de la creación de la carrera era más que nada como auxiliar del científico, el desarrollo inmenso que tendría la computación comercial e incluso su impacto enorme en la sociedad no estaba todavía en la mente de Manuel Sadosky, que fue uno de los principales promotores la carrera. En Argentina, así como en Estados Unidos, el impulso principal para el desarrollo de la computadora estuvo en manos de científicos quienes necesitaban hacer cuentas más rápido y con más variables.

En razón de que los primeros inscriptos eran alumnos que ya tenían las materias de ciencias básicas aprobadas y considerando que la carrera era de 3 años y medio de duración en 1964, se pudieron recibir los primeros computadores científicos que tuvieron que aprobar las materias puramente de computación para obtener esta especialidad pensada como auxiliar de científico.

Un área que constituyó un gran prestigio internacional fue la radioastronomía. En 1957 el astrónomo estadounidense Eugene Merle Shoemaker de la Carnegie Institution for Science of Washington, comenzó a extender la actividad radio astronómica al hemisferio sur e incluyó Argentina en sus planes de construir un radio observatorio de carácter nacional e instaló en la Universidad de Buenos Aires un interferómetro solar de 86 megahertz en el marco de la creación de la Comisión de Astrofísica y Radioastronomía. Con posterioridad se crea el Instituto Nacional de Radioastronomía con el apoyo del CONICET y se elige al Doctor Carlos Varsavsky de la Universidad de Buenos Aires como director. Varsavsky, había regresado a la Argentina en 1960, cómo doctor en astronomía de la Universidad de Harvard y, de hecho, su tesis sobre transiciones atómicas de interés astrofísico fue durante décadas una obra de referencia. Uno de los primeros hitos fue la detección por primera vez el 11 de abril de 1965 de la línea de emisión del hidrógeno neutro en la frecuencia de 1420 megahertz.

Pero sin duda el año 1957 tuvo una trascendencia fundamental en la ciencia argentina ya que, a pesar que el doctor Luis Federico Leloir, amigo y discípulo de su maestro, Bernardo Houssay es tentado por la fundación Rockefeller y por el Massachusetts General Hospital para emigrar a los Estados Unidos, opta por quedarse y continuar trabajando en Argentina. Dada su importancia, el National Institute of Health y la propia Fundación Rockefeller deciden subsidiar la investigación sobre metabolismo y ruta metabólica de los hidratos de carbono que era comandada por Leloir. En 1958 se firma un acuerdo con el decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires Rolando García por el cual se crea el Instituto de Investigaciones Bioquímicas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y se nombra como profesor titular a Leloir, a Carlos Eugenio Cardini y a Enrico Khabib. De esta forma muchos jóvenes universitarios argentinos se sintieron atraídos por la investigación científica, lo que repercutió en el crecimiento de la institución. También llegaron a este centro investigadores y becarios procedentes de los Estados Unidos, Japón, Inglaterra, Francia, España y varios países de América Latina.

Para ese entonces, Leloir estaba llevando a cabo sus trabajos de laboratorio en conjunto con la docencia como profesor externo de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, ya que cuestionaba la politización de los concursos docentes, por lo que llamativamente no se presentaba a éstos. La tarea que desarrollaba sólo se interrumpió para completar sus estudios en Cambridge y en el Enzyme Research Laboratory de Estados Unidos.

Su voluntad de investigación superó a las dificultades económicas enfrentadas por el Instituto. Con herramientas caseras, Leloir se dedicó a estudiar el proceso interno por el cual el hígado recibe glucosa y produce glucógeno, el material de reserva energética del organismo y junto a Mauricio Muñoz logró oxidar ácidos grasos con extractos de células hepáticas. Esto inició uno de los capítulos más importantes, no solo para su propia producción científica, sino también para toda la Ciencia Argentina, la cual culminaría con la obtención del Premio Nobel de Química en 1970.

2.2.2 Facultad de Ciencias Médicas

Los procesos de cambios introducidos en la vida científica y Universitaria Argentina a partir de 1955 cobraron un singular dinamismo en la universidad de Buenos Aires. Aunque con menor articulación y sinergia que en la Facultad de Ciencias Exactas se conformó en la Facultad de Ciencias Médicas un frente modernizador con los profesores que orbitaban alrededor de la personalidad de Bernardo Houssay. Dentro de este grupo hay que destacar la figura de Alfredo Lanari, primer profesor de clínica médica en recibir la dedicación exclusiva y que, a su vez, como consejero titular, instaló la discusión de extender la figura de full time.

Entre los años 1956 y 1958 prevaleció en la Facultad de Medicina un estado de permanente debate y de circulación de ideas de refundación de sus misiones y funciones centrales respecto a la enseñanza y a la investigación impulsada por los profesores del grupo de Houssay, quien, a partir de la creación del CONICET en 1958 y desde su presidencia trasladó dichas estrategias de renovación desplegadas en el ámbito facultativo de Medicina al espacio estatal, delimitado por el naciente consejo conformando la comisión asesora de Medicina del CONICET con sus leales y discípulos, el llamado grupo modernizador. Es notable, también, la presentación en 1958 por parte de los consejeros estudiantiles Fernández Cornejo, Horne y Cantis, de un proyecto de reestructuración de la facultad que apuntaba a establecer la organización departamental como modo normal de enseñanza e investigación médica. Las deficiencias más urgentes que se detectaban era la falta de una enseñanza moderna, contraria a la clase magistral y a la formación enciclopedista, una comprensión de la función integral del médico en la sociedad de investigación científica.

Cómo fue mencionado antes, Alfredo Lanari había sido discípulo de Bernardo Houssay entre 1931 y 1932, inclusive había realizado un trabajo en el laboratorio de fisiología del profesor Walter B. Cannon en la escuela de Medicina de la Universidad de Harvard. Como titular de la cátedra de clínica médica desarrolló y amplió actividades de investigación, particularmente con la utilización de una beca de la fundación Rockefeller con la que realizó una estadía de investigación en la universidad de Colorado. Allí se concentró en el estudio de los métodos empleados en la exploración funcional del aparato respiratorio.

Lanari adhería, para el caso de la investigación en medicina, a la investigación clínica, diciendo que no se debía confundir a ésta con la publicación casuística, más allá del interés o no que pudiera tener esta última, pero como en ese momento la consideración del titular de clínica médica era que la mayor parte de las cátedras de las materias clínicas no se encontraban en condiciones de realizar investigaciones científicas de envergadura, debía dejarse a criterio de cada profesor la decisión sobre la dedicación a la cual según su orientación investigativa y formación que quería aspirar y recomendaba que en las cátedras en donde había varios profesores, por ejemplo clínica médica, clínica quirúrgica, obstetricia y pediatría, uno de los docentes debía tener dedicación completa.

El instituto de Investigaciones Médicas fue fundado en 1957, el Dr. Lanari ganó por concurso el cargo y ejerció su dirección hasta 1976. Su misión fue el desarrollo de la docencia, la investigación científica y la atención de los pacientes en el área de las ciencias médicas. Su objetivo principal fue el

de constituirse en un centro de referencia de trasplantes de órganos, enfermedades hematológicas, inmunológicas, reumatológicas y neuromusculares al más alto nivel con calidad internacional. Es así que se convirtió en un hospital de alta complejidad con pacientes de todo el país y se inició un adecuado y exigente programa de residencias médicas, tal es así que en el instituto funcionó el primer riñón artificial del país en un hospital público. En abril de 1958 y en junio de 1957 se realizó el primer trasplante renal casi simultáneamente con los Estados Unidos.

Estas importantes realizaciones fueron posibles gracias a la convergencia de dinámicas sociales y cognitivas. El impulso que recibieron las investigaciones y las prácticas sobre trasplantes y diálisis en el IIM fueron a) parte central de las apuestas institucionales llevadas adelante por Alfredo Lanari, director administrativo y autoridad política y académica del IIM; b) la continuidad y el aprovechamiento de una acumulación previa de recursos humanos y capacidades de investigación en trasplantes en el país y, a la vez, c) consecuencias de nuevos flujos de colaboración entablados entre los investigadores del IIM con los pioneros en este campo de saber, los cuales habilitaron la adquisición de los aparatos técnicos y los aprendizajes para su uso y aplicación en el medio local.

La progresiva estabilización de dichas investigaciones no sólo redundó en el modo a través del cual el IIM construyó y acumuló prestigio científico, sino que produjo cambios significativos para los enfermos que padecían Insuficiencia Renal Aguda (IRA) y Crónica (IRC), quienes hasta entonces no disponían de tratamientos ni cura para sus dolencias. (Romero, 2012)

Otro de los avances en la Facultad de Medicina se dio bajo el impulso del Dr. Mario Brea. A partir de la normalización universitaria, posterior a 1956, se lo designó profesor titular de cirugía con los concursos legítimos. En el viejo Hospital de Clínicas, comenzó la etapa más fructífera de su vida, al crear y afianzar las residencias médicas; sin duda el elemento más renovador de la medicina argentina en los últimos años.

Fue uno de los primeros en adoptar la “dedicación a tiempo completo” en el hospital. Luego de una maduración en el ejercicio experimental y estimulado por la visita de su amigo, el cirujano sueco Craford, inició la cirugía cardíaca en nuestro país. Ya en 1960 el Dr. Brea reunía la mayor casuística de operados del corazón y los mejores resultados con la circulación extracorpórea. La cátedra del Hospital de Clínicas se convirtió de esta forma en un foco formativo de cirujanos generales y en el centro principal de cardiocirugía en Argentina. (Sanguinetti, 2009)

2.2.3 Facultad de Filosofía y Letras

En el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras los cambios internos de mayor trascendencia ocurrieron a partir de 1958 bajo el rectorado de la UBA a cargo de Risieri Frondizi que era un muy prestigioso filósofo y antropólogo, y que, durante su paso por la Universidad Nacional de Tucumán había transformado en Facultad al departamento de filosofía y letras.

Mediante la resolución del 1ro de septiembre se dispuso la creación de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas. En el trabajo de Guido Riccono (2016), se establece que es interesante observar que no fue una creación sin un sustento anterior, e incluso, lo establecía en una resolución anterior que expresaba que “..la Etnología, la Antropología, la Arqueología y la Prehistoria constituyen un grupo de disciplinas afines y que requieren técnicas específicas en gran parte distintas de las técnicas historiográficas”, es decir que sobre la base de estas cuatro materias de la carrera de historia tenía lugar la nueva disciplina. Algo parecido ocurrió con el Profesorado de Ciencias de Educación, creado en 1957.

El Consejo Superior, en base a la antigua carrera de Pedagogía, en 1960, crea la Licenciatura en Ciencia de la Educación y un nuevo plan para la ahora llamada Profesorado de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Ciencia de la Educación. Por otro lado, en 1957 la facultad elevó el plan de estudio de la carrera de Sociología al Consejo Superior, que lo aprobó en 1958 y el mismo día aprobó la carrera de Psicología. El espíritu modernizador de la época tuvo una expresión muy importante en la Universidad de Buenos Aires y los personajes más destacados fueron José Luis Romero, José Bléger y Gino Germani de la carrera de Historia, Psicología y Sociología respectivamente.

En particular en la carrera de Sociología se expresó que, “el estudio de la sociedad debía ser de carácter científico como condición de neutralidad incluyendo un análisis avalorativo y alejado de toda ideología, incluida la política, de todo este plan”. Los planes fueron votados por amplia mayoría, salvo Rolando García (decano de Ciencias Exactas), quien justificó su voto dado la falta de jerarquía, que él aducía, que tenían los docentes.

En el marco de un análisis hecho por Terán (1991) sobre una universidad en plena expansión científica, se asegura que la creación de las carreras de Psicología y Sociología en la UBA tuvieron una gran influencia sobre el campo intelectual y con una notoria capacidad de penetración entre un público no profesionalizado de capas medias.

En el ámbito plenamente científico Buchbinder (2012 ,p177) señala que “se cuestiona con fuerza la recepción de subsidios externos considerados formas de penetración imperialista específicamente a grupos de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires por parte de fundaciones norteamericanas, en este contexto uno de los grandes conflictos fue la concesión, por parte de la fundación Ford, de recursos al Departamento de Sociología ,debido a que una parte del estudiantado tenía la idea de que los resultados de las investigaciones llevadas a cabo con dichos subsidios serían utilizados por organismos de espionaje vinculados con el gobierno norteamericano, y que, además, beneficiaban a las grandes empresas de ese origen, esto fue un factor de división en la comunidad académica provocando debates y discusiones a mediados de la década del 60.

2.2.3.1 *El aporte de fundaciones norteamericanas*

La importancia de lo enunciado por Buchbinder radica en que estas conceptualizaciones ponen en relieve el clima de época que posteriormente condicionó el entorno universitario y potenció los hechos de 1966, y cuya trascendencia se extiende a nuestros días. Se analiza específicamente el desarrollo de la experiencia de la Fundación Ford particularmente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

La Fundación Ford llegó a la Argentina en 1959 y jugó un papel muy importante con asistencia técnica y financiera para la institucionalización e internacionalización de las ciencias sociales argentinas como una forma de diplomacia académica .En esta asistencia jugó un papel fundamental un programa de becas para estudios de posgrado en el exterior para un grupo seleccionado de intelectuales argentinos quienes se especializaron en los estudios de las ciencias políticas y la administración pública,esto dio origen a una relación entre los oficiales de la Fundación Ford y comunidades académicas e intelectuales en la que trabajaban los becarios que conformaban una nueva élite intelectual especializada.

El trabajo de Manitzas (1980), señala que el campo de las ciencias sociales hacia 1959 era relativamente infértil, y, por lo tanto, la gente de la fundación Ford empezó a involucrarse con la institucionalización de las Ciencias Sociales Argentinas, en línea con sus objetivos principales de modernización y desarrollo. Alejandro Blanco (2007) señala que ésta modernización promovida por fundaciones filantrópicas norteamericanas en las Ciencias Sociales Latinoamericanas durante la época estaba vinculada a un proceso de reproducción en éstas universidades de los rasgos característicos de los centros de estudios norteamericanos y europeos. La base intelectual desde la cual operaban los científicos norteamericanos de la época con respecto a la Argentina ,en particular era la creación de un marco favorable para la globalización, la apertura externa de Argentina, el apoyo a las democracias capitalistas

En tanto Arturo Escobar (2007) sostiene que la renovación de las ciencias sociales argentinas, promovida por la Fundación Ford y también otras fundaciones filantrópicas se debería comprender como el cruce de dos procesos de institucionalización gradual pero firme de las ciencias sociales en la región y la adopción de un patrón internacional de desarrollo ya que un país subdesarrollado tenía la necesidad de modernizarse principalmente a través de la industrialización, la urbanización, la tecnificación de agricultura y la adaptación de la educación de valores culturales modernos.

La gran mayoría de las contribuciones técnicas y financieras de la Fundación Ford en las Ciencias Sociales argentinas, fue destinada a los estudios económicos. No sólo la Universidad de Buenos Aires fue la beneficiada por este tipo de subsidios para proyectos de investigación sino también la Universidad Nacional de Bahía Blanca, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional de Rosario entre otras.

Un papel clave jugaron en la asistencia técnica y financiera al desarrollo del Instituto de Sociología de la UBA de Gino Germani como así también, en menor grado, los centros asociados con el Instituto Torcuato Di Tella, el cual emerge a partir de julio de 1958 con la Fundación Di Tella y el ITDT, en el décimo aniversario de la muerte de Torcuato Di Tella. Coleccionista de arte y empresario argentino, había forjado un exitoso complejo industrial que fabricaba heladeras, autos y otros productos de consumo hogareño. Sus hijos, Guido, economista, y Torcuato, sociólogo, fueron quienes comenzaron la iniciativa, sin tener demasiado claro cómo direccionarla, pero con el objetivo de formar una institución de investigación independiente, alejada de las presiones de las universidades, en el campo de las ciencias sociales y el arte.

En este proceso de institucionalización promovida por la Fundación Ford, las ciencias sociales argentinas llegaron a tener un grado de influencia importante en el plano económico político y social del gobierno argentino durante los mandatos de Arturo Frondizi y Arturo Illia, ya que fue el propio Frondizi uno de los promotores más activos de los ideales modernizadores que sostenía la Fundación Ford, incluso, varios economistas apoyados por la fundación durante las décadas de 1950 y 1960 ocuparon cargos gubernamentales importantes también en los gobiernos militares.

Estos fondos estuvieron enmarcados dentro de un acuerdo de asistencia técnica que firmó Frondizi en 1959 en Estados Unidos y que permitió la creación de la Comisión Nacional de Administración del Fondo de Apoyo al Desarrollo Económico (CAFADE) para organizar la ayuda norteamericana para la ciencia y la educación superior. Concretamente el aporte realizado en 1960 por la Fundación Ford al departamento de Sociología de la Universidad de Buenos Aires fue de U\$S 210.000 y la fundación Rockefeller de U\$S 35.000 (este último a un proyecto del instituto de historia social de José Luis Romero y Gino Germani)

Particular importancia tuvo Gino Germani en la década del 60, que sumó muchos científicos sociales del circuito internacional a la Argentina incluyendo a Alan Touraine y Kalman Silvert para dictar cursos y seminarios de corto plazo, a su vez desarrollando una trama de relaciones con varias universidades de Estados Unidos y Europa, y también gestionó becas de posgrado para varias instituciones entre ellas el CONICET.

Justamente un excelente proyecto sobre Marginalidad en Argentina fue dirigido por el notable sociólogo Gino Germani y conformado por José Nun, Miguel Murmis, Juan Carlos Marín, Marcelo Nowerstein y Ernesto Laclau. Nita Manitzas, que era asesora de la Fundación Ford, especificaba respecto al proyecto Marginalidad "...el propósito básico de este proyecto fue iluminar, a través de la investigación empírica, las causas y las condiciones de marginalidad en la región"

El despiadado ataque que sufrió este proyecto desde su inicio se puede advertir desde varios puntos de vista. Petra (2008), refiriéndose a la práctica de las ciencias sociales indica "la radicalización creciente del movimiento estudiantil y de una importante franja de la intelectualidad marxista y católico-humanista va a permitir, precisamente, plantear este dilema en los términos de una crítica acérrima al "cientificismo", y luego, al "cientificismo de izquierda", a los que se opondrá la necesidad de construir una "ciencia nacional al servicio del pueblo" y no de la agenda impuesta por las agencias de financiación norteamericanas"

Otra definición expresada por el escritor uruguayo Ángel Rama es más taxativa en la descalificación, ya que directamente habla de "penetración imperialista" y la consideración de la sociología como una "cuña neocolonial", postulando que hay "fachadas culturales" para la entrega de datos a los servicios de inteligencia norteamericanos. Dadas estas, y muchas otras presiones, es que la investigación del proyecto marginalidad se trasladó de la Facultad de Filosofía y Letras al Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales (CICSO) en 1966.

Hubo grupos que no fueron apoyados financieramente por ninguna fundación y son aquellos que proponían las denominadas ciencias políticas militantes junto con el sector sindical, la gran mayoría de éstos grupos se identificaba con el movimiento peronista. Los oficiales de la Fundación Ford no tenían una buena opinión respecto al peronismo y su legado en el ámbito académico, tal es así que muchos de los problemas en las Ciencias Sociales argentinas durante la década del 60 fueron atribuidos por la fundación Ford al "triste legado académico del peronismo" tal como lo describe Manitzas en el reporte enviado al experto en desarrollo económico para la Fundación Ford en América Latina Dr. Reynold Erland Carlson.

Sin embargo, y aunque parece contradictorio, la Fundación Ford les dio apoyo a intelectuales de orientación peronista, algunos intelectuales argentinos como Oscar Landi (del partido comunista) y Jorge Enrique Hardoy. (que en 1955 se graduó como Máster en Planificación Urbana y Regional en Harvard, universidad en donde también se doctoró en 1963) y contaban con el apoyo de la Fundación Ford a pesar de su participación en el partido comunista y que luego terminaron vinculados con el peronismo. Justamente, se favorece el otorgamiento de las becas a intelectuales de izquierda con la idea de lograr, al enviarlos estudiar en el exterior, reorientar sus tendencias ideológicas hacia las construcciones políticas establecidas y promovidas por la ciencia política norteamericana.

Sin embargo, es interesante el análisis que hacen Berger y Blugerman (2017) respecto a las inversiones realizadas por la fundación Ford en nuestro país, ya que, si bien hubo inversiones en las universidades mencionadas, el grueso de los apoyos financieros se orientó hacia instituciones de carácter privado. Sostienen, que, si bien, hubo variado apoyo de la Fundación Ford a algunas universidades públicas durante el período inicial, se podrían plantear dos factores diametralmente opuestos como explicación tentativa de la causa porque la que dicho tipo de instituciones fueron recipientes privilegiados del apoyo. Por un lado, es posible presuponer que antes del golpe militar de 1966, no se hayan realizado ingentes apoyos a universidades públicas debido a las visiones críticas y anti-norteamericanas que encontraban un gran eco en esos ámbitos en particular luego del triunfo de la revolución cubana.

Por otro lado, a finales de los años 1950 y luego en 1966 cuando las universidades públicas se transformaron en meros apéndices administrativos de la dictadura militar, por lo tanto, el apoyo potencial carecía de sentido.

Con el fin de ahondar respecto a las visiones críticas y antinorteamericanas ante los apoyos financieros específicamente en el área de la sociología es relevante hacer referencia algunos aspectos que son coincidentes con la situación en otros países de Latinoamérica y que están enmarcadas en el denominado plan Camelot. Camelot fue un proyecto de investigación en ciencias sociales desarrollado por el ejército de Estados Unidos y que se inició entre 1963 y 1964. El objetivo del proyecto era evaluar las causas de las revueltas sociales e identificar las medidas que un gobierno podría tomar para evitar su propio derrocamiento, este plan tenía como referente a sociólogo Lewis Coser. El plan Camelot era una parte de un emprendimiento de un conjunto de proyectos que se iban a poner en funcionamiento bajo particularidades diferentes y que tenían en común a las ciencias sociales como productoras de datos y resultados con innegables objetivos políticos para la región de Latinoamérica. Habían sido creados varios proyectos entre ellos el Proyecto Simpático a ser aplicado en Colombia, el Proyecto Colonia a ser aplicado en Perú, el Proyecto Numismático a ser aplicado en varios países y el de Reasentamiento también para ser estudiado en Perú. Así también, se diseñaron para países o regiones consideradas vulnerables por los Estados Unidos un proyecto que se denomina Revuelta y que fue estudiado específicamente en Canadá analizando a los grupos separatistas de Quebec. El proyecto Camelot tuvo una explosión y evidencia en Chile en donde las denuncias de periodistas y políticos chilenos cancelaron este proyecto en 1965.

Jorge Graciarena, que fuera uno de los participantes en la fundación de la carrera de sociología de la Universidad de Buenos Aires, opinaba que si bien la temática de investigación es la sociología en América Latina todo el análisis previsto versa sobre la cooperación internacional y el desarrollo de la sociología. Distingue dos formas de cooperación: la primera es la que tiene que ver con los diversos

organismos públicos supranacionales como las Naciones Unidas la UNESCO o la OEA, a éste tipo de cooperación la denomina Cooperación Pública. La otra es aquella que de manera directa se realiza a través de subsidios de fundaciones principalmente norteamericanas sea mediante el apoyo financiero a instituciones públicas o privadas latinoamericanas, o bien a través de fondos proporcionados especialmente para investigaciones realizadas en el área, a esto lo llama Cooperación Privada.

En líneas generales, Graciarena hace referencia a las pautas que debería revestir el financiamiento de las ciencias sociales en América Latina entre las que menciona la contextualización de las disciplinas que son asistidas financieramente, las teorías desde la que se intenta encuadrar los estudios, pero también argumenta en forma crítica sobre algunas modalidades que estaban tomando las investigaciones en ciencias sociales que recibían financiamiento privado. En éstas observaba que había un predominio de estudios comparativos, también que había incongruencia de prioridades y objetivos entre agencias externas y los campos científicos nacionales, observaba los antagonismos teórico-metodológicos entre los países centrales y los periféricos. Los endeble canales de comunicación entre los directores de los proyectos residentes en los centros académicos y aquellos investigadores y recolectores de datos de la periferia científica, y, finalmente hacía énfasis en la subordinación laboral de los investigadores nacionales a los países centrales. En éste sentido, Graciarena sostenía que en caso de no lograr la neutralización de éstas modalidades científicas, los países que requieren asistencia financiera para desarrollar sus disciplinas científicas, perpetúan en el campo académico una lógica existente de la división Internacional del trabajo, por lo tanto éstos científicos se convierten en simples exportadores de datos sociológicos que se industrializan fuera de la región (Graciarena, 1965).

Éste texto estaba casi finalizado cuando se produce la explosión del escándalo de Camelot por lo que el autor reformó parcialmente el texto, no obstante es útil y necesario destacar que en la Revista Latinoamericana de Sociología, en el apartado informaciones, se publicó una carta del director Eliseo Verón en la que un grupo de intelectuales adopta una posición de estupor frente a Camelot al que entienden como una injerencia en los asuntos internos de las Naciones Latinoamericanas y está firmada por Darío Cantón, Oscar Cornblit, Torcuato Di Tella, el propio Jorge Graciarena, Silvia Sigal y el director Eliseo Verón. No obstante, esta aproximación crítica al proyecto Camelot, se puede intuir la situación ya que como es expresado por Morales Martín (2016) "Justamente cuando la carrera de Graciarena estaba tomando vuelo, la radicalización de la sociedad argentina se sintió especialmente en la Universidad de Buenos Aires, y en particular en las ciencias sociales. La autonomía académica e intelectual se convirtió en una tarea casi imposible ante la "obstrucción de la vida universitaria" por parte de los sindicatos peronistas con constantes huelgas, paros estudiantiles y ocupación de las facultades (Graciarena 1971, 93)"

Por las razones enunciadas, no aparecen demasiados trabajos explícitos desarrollados en la UBA para las instituciones de financiación. En el trabajo de Diego Ezequiel Pereyra (2004) se expresa qué tanto la Fundación Ford como Rockefeller Fundación (RF) aceptaron un programa de trabajo de investigación en el cual ciertos actores locales reclamaban el uso monopólico y novedoso de las herramientas estadísticas para el estudio del cambio y la estratificación social. Estos intelectuales locales, con Germani a la cabeza, se presentaron ante la comunidad internacional como los únicos agentes locales de innovación científica. Las fundaciones compartieron ese programa principalmente porque no tenían otras fuentes alternativas de información más allá del análisis de Germani y los reportes previos de los viajeros, que en varios casos eran desinformados, por no decir erróneos. La combinación de la diagnosis de Germani y la poca información real sobre los problemas del campo sociológico local antes de 1960 condicionó el fuerte apoyo posterior de las organizaciones internacionales de financiamiento a un solo programa de investigación, considerado el único posible y eliminando cualquier otra alternativa.

Sin embargo, es necesario considerar otros factores. Primero, Germani reunía habilidades administrativas que eran requeridas por los organismos de financiamiento. Por ello, a las fundaciones no les preocupó tanto la posible ideología izquierdista de Germani, sino que buscaban en él a un gerente

eficiente. De este modo, Germani se ajustaba perfectamente al modelo de científico necesario en las ciencias sociales a fines de 1950 y principios de 1960;

un investigador que replica en su actividad científica herramientas empresariales, gerenciales y administrativas

Lo planteado por Pereyra contrasta con la efectiva participación de Gino Germani en estudios concretos, acotando de qué el proyecto Camelot tenía dos tipos de estudios: Uno relacionado directamente con la guerra interna. Un segundo tipo de estudio apuntaba a un nivel mayor de abstracción y estaba centrado en el análisis de los sistemas sociales que cuenten o no con posibilidades de una inminente guerra interna solicitando que además de ser tan científico y cuantitativo como sea posible permita generar categorías que posibiliten el estudio comparativo de los casos y los sistemas sociales. También se planificó una permanente revisión teórica del proyecto para alcanzar mayor refinamiento a través de una serie de conferencias sobre conflicto social control cambios sociales y modelación de un sistema social entre los científicos destacados para la revisión del esquema de investigación que incluía justamente a Gino Germani.

En suma, la evidencia planteada constituye el contexto, en el cual tiene, sus bases la afirmación de Buchbinder cuando dice "que entre un sector del estudiantado creció la idea de que los resultados de las investigaciones llevadas a cabo con los subsidios de fundaciones fueron utilizados por organismos de espionaje vinculados con el gobierno norteamericano" (Buchbinder, 2012, página 177).

3. El CONICET

Uno de los organismos nacionales icónicos del periodo dorado, que mayor interacción tuvo y tiene con el ámbito académico universitario es el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

CONICET fue creado en 1958 como un ente autárquico al que se le asignó la misión de promover, coordinar y ejecutar investigaciones en el campo de las ciencias puras y aplicadas. Este órgano, íntimamente vinculado con las universidades, fue dotado de tres instrumentos fundamentales: la carrera de investigador científico y tecnológico con su correspondiente carrera del personal de apoyo, las becas para formación de investigadores y los subsidios para el financiamiento de la investigación.

La creación del CONICET tiene como principales antecedentes a la Sociedad Argentina para el Progreso de las Ciencias del cual Bernardo Houssay fue presidente desde 1934 hasta 1957, y al Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas (CONITYC) durante la primera presidencia de Juan Domingo Perón, que nació con el objeto de desarrollar y modernizar el país bajo un estado promotor de la ciencia y la tecnología. En 1958 el CONICET, es creado y, Houssay lo preside desde su fundación hasta su fallecimiento en 1971.

Entre los mecanismos más importantes que implementó el consejo, se pueden mencionar el sistema de subsidios y el programa de becas. Sin embargo, la carrera de investigador científico y tecnológico creada en 1961 fue el instrumento más importante en la construcción del vínculo con las universidades porque daba la posibilidad de desarrollar la actividad en cualquier ámbito institucional válido en la especialidad.

4. Las ciencias en la Universidad Nacional de la Plata

En el trabajo de Pis Diez y Nayla (2014) respecto al caso de la Universidad Nacional de la Plata en el post peronismo, se hace referencia a un conjunto de trabajos de investigación que se abocan a reconstruir la historia de la UNLP, en el marco de aniversarios claves y o programas institucionales de recuperación de la memoria de dicha casa de estudios. Éstos estudios tienen en común el presentarse como breves reconstrucciones de amplios periodos históricos basadas, asimismo, en el racconto de importantes transformaciones, debates y conflictos a partir del trabajo documental en general.

El período iniciado en 1955 se caracterizó por un clima plural, democrático y modernizador, atravesado por ambigüedades. Por un lado, una lógica progresista que se ve acompañada con otra excluyente

y sectoria hacia los actores identificados con el peronismo y por otro se destacó una suerte de intento de las autoridades universitarias por mantener separadas las esferas académicas de la esfera política que habría derivado en una dinámica institucional con un grado de ajenidad llamativo respecto del devenir político institucional.

Particularmente hay una compilación dirigida por Silvia Finocchio (2001) que nos permite observar la consistencia de cambios y continuidades respecto a la década anterior. Mientras que las carreras de Ciencia y Educación, geografía, historia, atravesaron cambios de planes o modificaciones que acentuaban la investigación y la orientación social y crítica de las carreras, las de Filosofía, Letras y Educación Física no atravesaron grandes cambios

La Facultad de Ciencias Económicas tuvo un proceso de cesantías seguido de modificaciones institucionales y curriculares, tales como la creación nuevos institutos de investigación, la modificación del plan de estudio, la incorporación del régimen de dedicación exclusiva a la docencia e investigación. Particularmente había un clima de debate académico y político marcado por la penetración de debate en torno al desarrollismo

En la Facultad de Química y Farmacia, grandes modificaciones marcadas por la recepción de partidas presupuestales especiales para adquisición de aparatos científicos y el incremento las dedicaciones full time. La creación del nuevo Instituto de Arquitectura, en tanto, es una institución atravesada tanto por las pertenencias del período como por límites y debates gestados por el proceso de consolidación de la propia facultad.

En las investigaciones de Claudio Suasnábar (2004), en torno al campo pedagógico y su relación con la política, se hace un análisis de estas rupturas y continuidades en los debates académicos en el trabajo docente y en la trayectoria diversos grupos que nos permite observar las tendencias del período iniciado en 1955 en la Universidad de la Plata. En el período, aparecen algunas cuestiones referidas a un entramado de relaciones, afinidades, rivalidades académicas y personales y de hecho un relevo generacional o incluso relaciones entre maestros y discípulos. Es que entre el período 1946 a 1955, la política nacional acabó desplazando aquellas determinaciones del centro de la cotidianidad académica, esto explica los desplazamientos e incluso las incorporaciones, que no fueron demasiadas, después de la intervención de 1955, particularmente en el campo de las ciencias naturales.

Suasnábar, afirma que la Universidad Nacional de la Plata habría estado menos atravesada por los conflictos políticos que se desplegaron con la propuesta de modernización. Esta suerte de estabilidad se explica por varias razones: entre ellas la propia tradición institucional dada por la idea de una universidad centrada en la investigación y con la cual el proceso en ciernes se contactaba en consonancia, se señala la existencia una suerte de clima de optimismo basado en la articulación entre el liberalismo democrático con una investigación científica, enseñanza profesional y cultura general.

Otra hipótesis del autor con relación a la conflictividad de menor nivel es que dentro del cuerpo docente no había una voluntad de constituir a la casa de estudios como un actor social y político y por ello se dio un bajo nivel de conflictividad interna, una escasa faccionalización de la vida académica. Por consiguiente, una mayor permeabilidad y heterogeneidad en las posiciones académicas que permitieron dar cabida, en la generación de jóvenes egresados que iniciaba su experiencia de radicalización política.

4.1. La Radioastronomía

Uno de los hitos científicos que atravesó a la Universidad Nacional de la Plata y también a la universidad de Buenos Aires en consonancia con el CONICET, fue la creación del Instituto Argentino de Radioastronomía en 1962, para promover y coordinar la investigación y desarrollo técnico de la radioastronomía en la Argentina. Colaborando en la enseñanza y difusión de la astrofísica y disciplinas afines. Tal trascendencia tuvo este instituto, que en el año 1966 comenzó la construcción del primer radiotelescopio de Latinoamérica y el segundo del hemisferio austral en colaboración con estudiantes avanzados de física e ingenieros de la Universidad de Buenos Aires. La iniciativa partió del Dr. Merle

Anthony Tuve, un científico norteamericano integrante de Department of Terrestrial Magnetism (DTM), de la Carnegie Institution of Washington (CIW). En 1952, mediante el descubrimiento de Edwin y Purcel, en Harvard, de la emisión de H_i proveniente de la Galaxia.

Tuve tiene la idea de crear un observatorio radioastronómico en Sudamérica que, además de permitir las observaciones a los miembros de DTM, tuviera un carácter regional. Separadamente, también en 1958, el Dr. Jorge Sahade, quien se encontraba en EEUU, y el entonces Director del National Radio Astronomy Observatory (NRAO), Dr. Otto Struve, organizaron el viaje de dos ingenieros jóvenes y de un astrónomo al NRAO con el propósito de especializarlos en Radioastronomía. A través del Ing. Barcala, de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se seleccionaron dos ingenieros recién recibidos, Emilio Filloy y Ruben Dugatkin, quienes, por medio de becas de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Prov. de Buenos Aires, viajaron a EEUU en septiembre de 1961. En vista del éxito de la experiencia promovida por la CIW-DTM, ésta decidió progresar con esta colaboración. Originalmente, el Dr. Tuve pensaba enviar a Sudamérica el radiotelescopio que tenían funcionando en Derwood, consistente en una antena de 8m de diámetro y un receptor de 60 canales para la observación de la línea de 21 cm del H_i . Cuando se enteraron del costo de desmantelarla y enviarla por barco, decidieron que era mejor construir una antena nueva en el lugar, enviando solo la mínima parte armada y el resto en forma de caños de acero y aluminio, lo cual era sensiblemente más barato.

Los Profesores Carlos Jaschek de la UNLP y Gaviola y Cernuschi fueron de los primeros organizadores del proyecto, sin embargo, la decisión sobre la instalación de un radiotelescopio estuvo signada por la impronta de la UNLP ya que contaba con un observatorio astronómico y facilidades para la instalación. Carlos Varsavsky que había regresado en 1960, luego de doctorarse en Harvard, fue el elegido para llevar a cabo el proyecto, que se decidió instalar en el Parque Pereyra Iraola en La Plata. El 1 de enero de 1963, el Presidente de la Nación Argentina, en ese momento el Dr. José María Guido, firmó el decreto por el cual entraban libre de impuestos los componentes del radiotelescopio que fue inaugurado el 26 de marzo de 1966.

4.2. Motores Cohete

El desarrollo de motores cohete fue icónico dentro de la UNLP. Este proceso comienza en 1942. El 30 de septiembre de 1942 el decano de la Facultad De Ciencias Fisicomatemáticas, Ing. Julio Castiñeiras, presenta dos proyectos de ordenanza: 1º Creación del Instituto de Aeronáutica y 2º Plan de estudios para la carrera de Ingeniería Aeronáutica. Ambos fueron aprobados y posteriormente sancionados por el Poder Ejecutivo Nacional el 1º de junio de 1943 y se designa personal directivo y docente encargado de organizar los cursos y la estructura definitiva del Instituto. Las clases se iniciaron inmediatamente, dictándose los cursos hasta 4º año inclusive. El plan de estudios inicial constaba de 35 asignaturas a desarrollar en 6 años.

En el año 1944 la especialidad ya contaba con 92 alumnos. Ese mismo año se construye un banco balanza, de prueba de motores alternativos radiales y en línea, para una potencia máxima de 400 HP. Con la colaboración de Instituciones militares y Civiles de la Nación y Provincia se lleva a cabo la instrumentación del mismo.

A fines de 1944, se construye el túnel aerodinámico de circuito cerrado con sección de prueba de forma elíptica, de dimensiones aproximadas 0,6 m x 1,2 m, impulsado por un motor de corriente continua de 50 HP que mueve una hélice especial de 6 palas. Se emplaza en forma vertical en el edificio provisorio del Departamento, en una sala en la que más tarde funcionará un aula, encontrándose parte del mismo un metro bajo el nivel del suelo. En diciembre de 1947, obtienen el título en la especialidad los primeros egresados en Ingeniería Aeronáutica: Leonardo D'Attorre y Gerardo Luis Ventura.

A fines de la década del 40, comienza con la construcción de aeroplanos, siendo la primera aeronave construida, un planeador primario. Durante el año 1953, se inauguran las nuevas instalaciones de Aeronáutica, a la cual se trasladan la jefatura, la secretaría administrativa y académica, la biblioteca y

las aeronaves y motores que se encontraban en dependencias de la Escuela Superior de Hidráulica, situada en terrenos ubicados en el Dique, partido de Ensenada.

En 1960, de la mano del ingeniero electromecánico graduado de la entonces Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de la Universidad Nacional de la Plata, Teófilo Tabanera se funda la Comisión Nacional de Investigaciones Espaciales, que convoca a universidades del país y entre ellas a la Universidad Nacional de la Plata para que su departamento de aeronáutica participe en la actividad espacial. Es así que un grupo de docentes investigadores, comienzan a desarrollar motores cohete y por, un pedido de la Armada Argentina, se comienza el estudio de la factibilidad de construcción de un motor cohete a combustible líquido con un empuje de 1000 kg.

Durante esta década y la del 70 se complementa dicha investigación con la de motores de combustible sólido, como también, la instrumentación del banco de pruebas. También se llevan a cabo ensayos de verificación y aptitud de motores cohetes de combustible sólido para las fuerzas armadas y la industria civil, en bancos de prueba estáticos acondicionados a tal fin. Como fruto de esas investigaciones, se generó el Grupo Propulsión en cuyo seno se construyeron un gran número de unidades propulsoras, como resultado de un acuerdo entre la Comisión Nacional de Investigaciones Espaciales para el desarrollo de investigaciones con motores cohetes. En 1964 con la colaboración de la Armada Argentina se logra la construcción del misil para fines experimentales denominado "Pifusio".

Debido al buen funcionamiento del túnel aerodinámico, la experiencia en cálculo y diseño de estructuras que poseían los investigadores en estas décadas combinan esfuerzos para el diseño y verificación de estructuras metálicas de uso civil. La combinación de cargas estructurales y aerodinámicas obtenidas a partir de sendas maquetas hace de estos estudios una materia vinculada estrechamente a la aeronáutica.

4.3 Química y Petroquímica

La carrera de Ingeniería Química fue creada en la UNLP en el año 1953, quedando el Departamento de Mecánica encargado de la administración de la misma. La mayor parte de las materias se cursaban por correlación en la Facultad de Química y Farmacia (Ciencias Exactas en la actualidad). En el año 1956 el Dr. Jorge J. Ronco, tomó el cargo de Jefe de Departamento de Tecnología Química de la Facultad de Ciencias Exactas, de la Universidad Nacional de La Plata. Con la ayuda del recién creado Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), desarrolló una nutrida actividad de investigación en el área de Ingeniería Química en todo el país. Realizó contactos con las mejores universidades de Estados Unidos y Europa donde los más brillantes estudiantes graduados realizaron estadías de perfeccionamiento. En pocos años concretó de esa manera una renovación total de la enseñanza de la Tecnología Química en Universidades Nacionales como la de Buenos Aires, la del Litoral en Santa Fe, la de San Luis, de San Juan, la de Salta, entre otras.

En 1958 se comenzaron a dictar las primeras materias específicas de la carrera: Ingeniería Industrial (Dr. Alejandro Arvia), Proyecto de Instalaciones Industriales (Ing. Américo Chiaravelli) y Procesos Unitarios (Dr. Roberto Cunningham). En septiembre de 1959 se creó en el Departamento de Mecánica la división Ingeniería Química, siendo nombrado como jefe el profesor de Mecánica Aplicada, Ing. Atilio Zanetta López y como asistente, el Ing. Miguel de Santiago.

La división fue creciendo con la incorporación de nuevas materias y el 1º de octubre de 1965 se creó el Departamento de Ingeniería Química (DIQ), designándose como Jefe de Departamento al Ing. Miguel de Santiago. En ese contexto, se formaron grupos de investigación en Ingeniería de Procesos que fueron pioneros en la Argentina. Y obtuvieron apoyo de la UNESCO, del BID, de la OEA, recibiendo equipamiento y profesores extranjeros, llevando a cabo el primer curso de postgrado en Ing. Química entre 1970 y 1974.

A principios de la década del '60 se publica el libro *Transport Phenomena*, de Bird, Stewart y Lightfoot, que marca un punto de inflexión en la enseñanza de la ingeniería química, ya que intenta, y lo logra, una explicación científica a partir de un análisis microscópico de los fenómenos macroscópicos de

transferencia de cantidad de movimiento, calor y materia que ocurren habitualmente en una planta química. Ronco se percató rápidamente de este acontecimiento y envía a universidades extranjeras invitaciones a sus profesores con el objetivo de que fueran a La Plata a impartir cursos de postgrado. Respondieron J. M. Smith, de la Universidad de Davies, en California, y J. F. García de la Banda, del Instituto de Catálisis y Petroquímica de Madrid. Ambos tenían la particularidad de que trabajaban en catálisis. Como consecuencia de esas visitas muchos discípulos de Ronco fueron a California y a Madrid a especializarse en esta disciplina. Este hecho, sumado a la existencia de un fuerte grupo liderado por el ingeniero Parera en Santa Fe, hizo que la catálisis en la Argentina tuviera un desarrollo destacado. Fue Ronco, secundado por Parera, el que impulsó la creación del CONACA en 1972, como herramienta fundamental que facilitó la interacción universidad-industria. Fruto de esa interacción se desarrollaron proyectos, como el de reformado de naftas, que involucraban a distintos grupos universitarios, o la fabricación del primer y único catalizador nacional, cuyo desarrollo se realizó en el INCAPE. Tal es la influencia del Dr. Ronco que actualmente existe un premio a la innovación en materia tecnológica en la industria petroquímica que lleva su nombre y se expresa que “El Dr. Ronco se especializó en la ingeniería de procesos catalíticos y consolidó un equipo de trabajo que luego ayudaría a expandir la investigación sobre el potencial petroquímico en todo el territorio nacional, apoyando a distintas universidades, como la UBA, la de Santa Fe y la de Entre Ríos, entre otras”

4.4 Plan CAFADE

Como se mencionó en el caso de la UBA también la UNLP recibió fondos extranjeros. La Comisión Nacional de Administración del Fondo de Apoyo al Desarrollo Económico (CAFADE), un organismo que fue creado por decreto presidencial en febrero de 1959, pocos días después de que Arturo Frondizi regresara de una visita a Estados Unidos que tenía el objetivo de establecer nuevos convenios y programas de inversiones. El denominado Plan CAFADE se promovió como uno orientado al fortalecimiento del desarrollo nacional, a la formación de recursos humanos y a la expansión tecnológica del país. Dicha orientación debemos enmarcarla en uno de los aspectos de la política exterior norteamericana desarrollada durante la Guerra Fría, el que promovía la “ayuda” financiera y técnica para el desarrollo de los países colocados bajo la égida democrática.

El Plan CAFADE fue posibilitado por la ganancia obtenida de la venta de productos agrícolas excedentes que, al no poder colocar en su mercado interno, el gobierno Norteamericano exportaba a nuestro país bajo acuerdos realizados en 1955, primero con el Gobierno peronista y luego con el de la “Revolución Libertadora”. Este dinero regresaría a la Argentina en calidad de préstamos cuyo gasto y objetivos debían convenirse con el director de la Administración de Cooperación Internacional del país del norte.

La CAFADE era el organismo que iba a administrar y orientar tal dinero hacia cinco campos definidos como estratégicos: economía, ingeniería industrial, tecnología agrícola, administración de empresas y administración pública. En concreto, los programas de acción iban a ser cuatro, Operación Carnes (destinado a la contratación de expertos argentinos y extranjeros para lograr avances en el área ganadera), Operación Universidad (que destinaba fondos orientados a fortalecer la formación e investigación en aquellas áreas), Operación Atómica (proponía investigación en el área de la energía atómica) y Operación Turismo (que consistía en programas de becas e intercambio con Estados Unidos). De los casi 320 millones de pesos que incluía el crédito, 60 millones serían destinados a las universidades.

Sin embargo, encuentra Califa (2013; 2014) que para 1961, la ejecución del presupuesto asignado a la Operación Universidad era particularmente baja con relación a los restantes rubros. Los resultados de su tratamiento en los espacios de cogobiernos universitarios, nos ayudan a comprender un poco tal magro resultado.

Durante 1959 y 1960, aunque con mucha más contundencia y masividad este último año, la oposición al Plan CAFADE fue la bandera de los jóvenes reformistas de universidades como las de Buenos Aires, La Plata y Córdoba. Como es esperable, la reacción de los universitarios fue acompañada por una

oposición declarada de dirigentes del PC, como fuera Ernesto Giudici, y de periódicos de un espacio de izquierda amplio como fue Soluciones populares para los problemas nacionales. (Pis Diez, 2018).

A partir de esta oposición se generaron una serie de debates de carácter político de gran virulencia, la conformación de comisiones ad hoc para tratar temas como el del Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo que resolvió “rechazar terminantemente todo tipo de convenio, contrato o contacto con CAFADE” por considerar que la misma respondía a intereses “parciales y extranacionales” o como la disertación de Juan Carlos Delorenzo, miembro de la dirección de FULP por Ingeniería, que caracterizó a CAFADE como “una imposición de EE.UU. para controlar nuestro desarrollo cultural”. A pesar de todo y en un marco de controversias y acusaciones, se aprobó con limitaciones el convenio.

5. Las ciencias en la Universidad Nacional de Córdoba

Entre mediados de 1956 y fines de 1957 un conjunto de decisiones de carácter regulativo modificó sustancialmente la vida universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba y perduraron desde entonces, a pesar de los profundos cambios políticos que se plantearon diez años más tarde con la nueva intervención de la universidad, producto del golpe de estado encabezado por el general Onganía.

Las pretensiones modernizadoras llegaron a los claustros mediterráneos al mismo tiempo que se observaban en la Universidad de Buenos Aires y el mismo aparato científico tecnológico nacional que generó sus propias instituciones, como signo de apertura al desarrollo clave del Progreso para el mundo de posguerra, estas políticas de intervenciones rectorales se trazan en un marco de transformación de las condiciones estructurales, crecimiento de la matrícula estudiantil y de la planta docente.

Estas condiciones, que también tuvieron implicancias en la adopción de medidas específicas en relación con el espacio disponible para el desarrollo de la actividad académica, que se redefinió en sus nudos fundamentales. Hacia 1961 y 1962 con posterioridad a la sustanciación de concursos se generaron nuevas condiciones en el sentido de la profesión académica.

Las nuevas condiciones estructurales y la reconfiguración del mapa de posiciones académicas avanzó en la concreción del ideario refundacional reformista que se asume como heredero de la Reforma Universitaria de 1918, en éste aspecto los símbolos principales de recuperación son: la de la autonomía a través del cogobierno y los concursos universitarios articulados en los nuevos estatutos de la Universidad Nacional de Córdoba de 1958. Fundamentalmente la construcción de la ciudad universitaria como un espacio identitario clave en la conformación de un clima académico estudiantil, qué pasó a ser dominante en esa etapa.

En relación al poder específicamente universitario, no toda la comunidad tuvo, estrictamente hablando, la posibilidad legítima de ingresar al órgano de gobierno el Consejo Directivo. Los elegidos para entrar en esa instancia de gobierno permitidos estatutariamente fueron profesores titulares y adjuntos que tendrían entre 50 y 40 años de edad y que eran la generación fundacional de la modernización de los estudios filosóficos, y en particular, pedagógicos en la facultad.

Una situación práctica relevante fue la construcción de un clima intelectual dominante que impregnó el modo de hacer de los más prestigiosos, es decir los académicos, con dos prácticas relevantes de esa perspectiva: la escritura y la publicación en la revista de la Facultad y la extensión cultural al medio, desde los institutos de investigación

En julio del año 1957 se creó el Instituto pedagógico Saúl Alejandro Taborda, que tenía como funciones la de promover y realizar con especial referencia a la realidad Argentina y Americana, el estudio y la investigación de los problemas teóricos y prácticos de la ciencia de la educación y de las disciplinas filosóficas científicas y artísticas, que sirven al objeto de la formación humana, organizando dentro de la facultad y fuera de ella cuando fuese menester, los medios adecuados a tales propósitos. Esto dio como resultado la publicación de una revista de pedagogía y una encuesta periódica de carácter pedagógico y social para el estudio de las necesidades educativas de la población, la situación de la infancia y de la juventud desde el punto de vista de su formación, la deserción escolar y la desorientación vocacional.

Otro de los hitos históricos de la Universidad de Córdoba es la creación del Instituto de Matemática, Astronomía y Física concebido por Enrique Gaviola, con el apoyo explícito y particular del entonces rector el Doctor Jorge Núñez, que le brindó todas las facilidades posibles para lograrlo y que fuera concebido como un centro de excelencia en investigación y docencia en estas disciplinas. Su dependencia directa con el rectorado le proveyó un grado de flexibilidad que permitió la incorporación en planta permanente, o como visitantes, de los mejores profesores que disponía el país.

El IMAS publicó sucesivos ejemplares de un boletín a partir del año 1963 y la mayoría de los artículos allí publicados, aún hoy, son dignos de leerse. Como el que escribiera José Babini, entonces presidente de la Unión Matemática Argentina y destacado historiador de la ciencia denominado "Galileo en la historia de la ciencia"

En el área de biología de la Universidad de Córdoba se crea, en 1964, la primera Planta de Fraccionamiento de Proteínas Plasmáticas, que actualmente se denomina Laboratorio de Hemoderivados. Fue el primer paso en el desarrollo de medicamentos hemoderivados de producción nacional.

La creación de este laboratorio se da en el marco de la presidencia de Arturo Illia, hacia fines de 1963, cuando presentó al Congreso de la Nación dos proyectos de ley que colocaban a los medicamentos en el terreno de los bienes sociales y al servicio de la salud pública. Mediante el decreto N° 3681, incorporó 60 millones de pesos al presupuesto de la Universidad de Córdoba, destinados a la construcción de la Planta de Fraccionamiento de Proteínas Plasmáticas, que se constituye hoy en la mayor planta fraccionadora de plasma de Latinoamérica

El primer director fue el titular de la cátedra de Farmacología de la Facultad de Ciencias Médicas, el Doctor Ricardo Landáburu, quien fuera el iniciador de la idea de la creación de este laboratorio, y quien trasladó la inquietud al presidente de la nación Arturo Illia.

6. Las ciencias en la Universidad Nacional de Tucumán

La Universidad Nacional de Tucumán tampoco permaneció ajena al desarrollo científico, que ya venía trabajando bajo la gestión del Rector Horacio Descole. El Dr. Descole era un científico del área de la botánica, dinámico y que tenía buenas relaciones con la política. Como director del instituto universitario Miguel Lillo realizó una enorme cantidad de contribuciones hasta su separación del ámbito de la UNT. Posteriormente fue nombrado Rector Interventor el 6 de mayo de 1946. A partir de allí trazó una serie de líneas que marcaron un proyecto general que promovía la investigación. Hubo avances en Arquitectura, Medicina regional, biología y bioquímica, y en el instituto de investigación agrícola. A partir de 1950 arribaron a la UNT especialmente a la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología, gran parte de profesores extranjeros convocados. Esta unidad académica bajo el mando del ingeniero Prebisch, además vicerrector de la UNT, era acompañado en calidad de vicedecano el Dr. Würschmidt. Entre los docentes investigadores incorporados se pueden destacar la llegada al Instituto de Electrotecnia en 1949 del Dr. Gottfried Gotter, en 1950 y el ingeniero alemán Ernst Paul F. Wittich, de amplia experiencia en Centrales Eléctricas de Siemens-Schuckerwerke. Estos y otros docentes de renombre generaron especialmente en ciencias exactas los primeros trabajos destacados en las áreas de matemática y cálculo. Estas investigaciones condujeron a que en 1965 sea incorporada una computadora IBM 1620 con programación Fortran, y dedicada al cálculo numérico.

Por gestiones realizadas a fines del año 1962, por la dirección del instituto de Matemática de la Universidad de Tucumán, ante el Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas, se concretó la repatriación del prestigioso ingeniero Juan Carlos Escudé, que se encontraba radicado en los Estados Unidos hacia 6 años. En Tucumán dictó cursos para estudiantes de ingeniería matemática y física y preparó la recepción de la mencionada computadora.

En el marco de la Reforma del plan de estudios de ingeniería eléctrica que tenía dos orientaciones: potencia y electrónica, se contrató a destacados profesores que arribaron a Tucumán provenientes de países europeos y de otras zonas del país, en su mayoría electrónicos. Esto posibilitó la creación del

Laboratorio de Investigación y Desarrollo en Alta Tensión, Luminotecnia, Electrónica y Bioingeniería en los años sucesivos. En el año 1963 aparece el primer número de la revista del Instituto de Ingeniería Eléctrica de la Universidad Nacional de Tucumán

Si bien la Universidad Nacional de Tucumán, en el área de ingeniería, ya venía de la mano de la gestión del rector Horacio Descole en 1946, desarrollando una actividad muy intensa en las áreas de mecánica y electrotecnia como la creación del Instituto de Radiocomunicaciones ,y la contratación de académicos extranjeros en la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías ,el animador intelectual y ejecutor de muchas propuestas innovadoras fue el ingeniero Ernesto Prebisch, quien convocó a un nutrido grupo de profesores, que habían perdido su ubicación en universidades alemanas después de la guerra, para el Instituto de Electrotecnia.

Con el asesoramiento del Dr. Walther Greve y del físico José Würschmidt se contrató al doctor ingeniero Gottfried Gotter para el área de máquinas eléctricas y al ingeniero Pablo Wittich para el área de centrales y redes eléctricas. En 1948 asumió Daniel Frías la dirección del Instituto de Radiocomunicaciones, quién adquirió para el instituto, un equipamiento para establecer una radio Universitaria. Uno de los hitos fue la contratación en 1952 del ingeniero en Telecomunicaciones de la Universidad de Buenos Aires Roque López de Zavallía, quien formó y dirigió la Estación Ionosférica de la Universidad Nacional de Tucumán.

A partir de 1955 se llama a concurso todas las cátedras y en 1957 se aprobó un nuevo plan de estudios para carrera de ingeniero electricista con la orientación de técnica industrial y electrónica. A partir de ese momento se inició un período de sostenido crecimiento académico y éste despliegue estuvo traccionado por la existencia de financiamiento nacional para inversiones universitarias y las claras convicciones del rector Eugenio Virla respecto al papel de la tecnología en el desarrollo nacional y la buena gestión de sus dirigentes particularmente del ingeniero Bühler del instituto de ingeniería eléctrica y Roberto Herrera como decano de la facultad.

La Estación Ionosférica del Universidad Nacional de Tucumán dirigida por López de Zavallía fue un pedido expreso del Laboratorio Ionosférico de la Armada, para participar del año geofísico internacional, un periodo de máxima actividad solar y por ello el laboratorio participó de la red de ionosondas de la armada. Un estudiante de la licenciatura en física Sandro Radicella, fue enviado durante algunas semanas para capacitarse en la interpretación de los registros de la ionosonda, y, teniendo en cuenta el incremento y la especificidad de los trabajos que se llevaban a cabo en la estación, se constituyó en ella un grupo de física y un grupo electrónica que operaba y mantenía el equipamiento.

Particularmente importante son los desarrollos científicos y tecnológicos que se realizan mediante un convenio con la Comisión Nacional de Investigaciones Espaciales y en asociación con el Instituto de Física de la facultad, uno para investigar la radiación X en la alta atmósfera por medio de balones sonda y otro para medir la densidad electrónica de la ionosfera.

A través del convenio con la Comisión Nacional de Investigaciones Espaciales que operaba a través de convenios con organismos internacionales y en particular con la NASA, universidades extranjeras y locales, permitió que se le provea un equipo para recepción de las señales que emite el satélite explorador Beacon B lanzado por la NASA. El desarrollo de equipamiento para medir y registrar los rayos x con los balones estaba a cargo de los ingenieros Luis Rocha y Mauricio Thomae mientras que su colega ingeniero Carlos Boquete y el estudiante Mario Acuña estaban asignados al diseño y puesta en funcionamiento del instrumental contador de densidad electrónica, en este último caso los detectores, posteriormente, se los montaría sobre cohetes sondas de dos etapas Nike Cajun que proveía la NASA. Para familiarizarse con esta tecnología, Boquete y Acuña fueron invitados a trabajar seis meses en el Goddard Space Flight Center de Maryland, Estados Unidos.

En los últimos días de 1963 se realizó en la Universidad Nacional de Tucumán la reunión Latinoamericana de Investigaciones Espaciales y de la Atmósfera, a donde asistieron los máximos responsables de actividades similares en Brasil, Perú ,Chile y Bolivia además del agregado científico de la Embajada de Estados Unidos, un delegado del instituto Goddard y prestigiosos expertos

nacionales entre los cuales se destacaban Teófilo Tabanera, primer presidente de la Comisión Nacional de Investigaciones Espaciales y el físico Carlos Varsavsky.

Hacia fines de 1964 desde la base de lanzamiento CELPA de Chical, La Rioja se disparan dos cohetes Night Cajun, correspondientes a la experiencia 1964, cargando instrumentos para medir densidades electrónicas e iónicas, temperatura de electrones y radiación ultravioleta en la capa de la atmósfera

En el marco de esta prolífica labor los ingenieros Toma y Rocha se propusieron en 1962 desarrollar un dispositivo para convertir el discurso hablado en escritura, con el nombre de fonetógrafo. Dos años más tarde, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas les otorga un subsidio que les permitió avanzar con este trabajo y en 1965 se unió al equipo el ingeniero Juan Yalour. Para entonces Rocha ya tenía resultados, también en el diseño y la construcción de un marcapasos cardíaco implantable que probaba con perros. En 1966 estas iniciativas y otras experiencias que se realizaban junto a la Facultad de Bioquímica de la Universidad Nacional de Tucumán se conjugaron en la creación del Laboratorio de Bioelectrónica del Instituto de Ingeniería Eléctrica.

En 1960 los ingenieros Gotter y Bühler viajaron a Europa para informarse sobre la recomposición, después de la guerra, de la enseñanza disciplinar de investigación y la profesión en Europa. Para lo cual visitaron universidades y fábricas en numerosas ciudades alemanas, en Zúrich y en Viena. Así se concretó la compra, en Basilea, de equipamiento para montar un laboratorio de alta tensión en Tucumán. A partir de entonces se establecerán las herramientas organizativas para fomentar la actividad de investigación científica y desarrollo tecnológico y se emprende una ambiciosa ampliación del edificio. Se avanzó en el equipamiento de laboratorio y en 1963 se puso en vigencia el plan de estudio de la carrera de ingeniero electricista con sus orientación industrial y electrónica.

7. Las ciencias en la Universidad Nacional del Sur

La Universidad Nacional del Sur tiene su antecedente fundacional durante el gobierno peronista cuando un legislador de origen bahiense y nombrado ministro de hacienda de la provincia de Buenos Aires propuso la creación de un Instituto Tecnológico en la ciudad de Bahía Blanca, se llamó el Instituto Tecnológico del Sur y adquirió un prestigio relativo en cuanto a la formación profesional especialmente de contadores, de químicos e Ingenieros Químicos. Contó, además, con diversos profesorado. La dependencia funcional fue con la Universidad Nacional de la Plata. El 5 de enero de 1956 se transforma el Instituto Tecnológico del Sur en Universidad Nacional del Sur

La UNS organizó su estructura en departamentos en lugar de las tradicionales facultades, dados los antecedentes de origen de ésta universidad se produjeron no pocos desencuentros entre los sectores peronistas y antiperonistas, tal como sucedió en otras universidades, se dejó de lado a la mayoría de los docentes que estaban muy consustanciados con el peronismo.

En la década del 60 se radicaron en la zona una gran cantidad de industrias químicas y petroquímicas, altos hornos y refinerías y se ve incentivada la producción petrolera, por lo que, en la Universidad Nacional del Sur, y de la mano del ingeniero doctor Enrique Rotstein, con la colaboración de estudiantes y graduados, se crea la Planta Piloto de Ingeniería Química (PLAPIQUI) en la Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca. Las primeras investigaciones fueron sobre los procesos de polimerización en sí mismos, es decir, cómo se producen los materiales, y para eso viajaron algunos becarios al exterior. Además, se hicieron trabajos finales sobre películas turbulentas generadas por vibración, transferencia de calor y reacción química heterogénea en dichas películas, absorción con reacción química en torres rellenas, flujo en lechos empacados, deshidratación de alimentos.

Rotstein se concentró en trabajar en los problemas que debía superar el país para que hubiera una fructífera relación industria – universidad y generar capacidad local de investigación y desarrollo tecnológico (Brignole 2013). El PLAPIQUI propició jornadas especializadas con profesores de renombre como J. Smith y W. Stewart que llegaron a la Argentina. Con el apoyo del Dr. Ronco de la UNLP coordinó una serie de seminarios en las que participaron, entre otros, el Dr. Roberto Cunningham, por entonces profesor en la Universidad de Buenos Aires.

8. Las ciencias en las universidades privadas argentinas

Los principales referentes de los antecedentes históricos de la investigación en las universidades privadas argentinas fueron Enrique Gaviola, Eduardo Braun Menéndez y Augusto Durelli que junto con el doctor Houssay fueron impulsores de discusiones vinculadas con la creación de universidades científicas privadas. Particularmente Gaviola, en 1931, publica *Reforma de la Universidad Argentina y Breviario del Reformista*, en donde propone la necesidad de profesores de dedicación exclusiva para dedicarse a la investigación, incluso subsidiar a estudiantes para estos fines. También abogaba por un modelo parecido al de las universidades norteamericanas en donde el aporte se realiza incluso con los graduados.

Si bien Gaviola permaneció en su cargo en el Observatorio Astronómico de Córdoba hasta 1947, ya en 1943 Houssay y Juan Lewis de la Universidad del Litoral y Óscar Arias de la Universidad de Córdoba convencían a Gaviola de la necesidad de impulsar un esquema institucional alternativo y es por eso que se comenzaron negociaciones con Eduardo Braun Menéndez. Braun Menéndez había realizado estudios de posgrado y perfeccionamiento en Europa y tenía el convencimiento de que debe haber una alternativa al esquema universitario profesionalista. El 5 de septiembre de 1945 pronunció una conferencia en el Instituto Popular de Conferencias del periódico *La Prensa* con el título "universidades no oficiales e institutos privados, investigación científica". En dicha conferencia, proponía que las universidades libres privadas, no oficiales presentan ventajas sobre las estatales tomando como modelo la universidad John Hopkins, el instituto Pasteur y la Sociedad Kaiser Wilhelm, para adelantar las ciencias.

De esta forma Braun Menéndez trataba de convencer a grandes empresas locales de solventar entidades nuevas basadas en institutos de investigación científica ya que juzgaba poco práctico reformar las universidades existentes, incluso señalaba que la creación de universidades privadas en un hecho imprescindible para propia supervivencia de los empresarios, incorporando científicos de dedicación exclusiva para ejercer las funciones de investigación y docencia.

En tanto Augusto Durelli, que se había perfeccionado en el Instituto Tecnológico de Massachusetts y desde 1943 trabajado en la Universidad de Buenos Aires como asesor del Laboratorio de Ensayo de Materiales e Investigaciones Tecnológicas de la provincia de Buenos Aires, planteó en su libro "Del universo de la universidad al Universo del hombre" suprimir el monopolio estatal universitario, en un esquema similar al de países desarrollados. Incluso, mencionaba al Colegio Libre de Estudios Superiores, el propio Instituto de Fisiología creado por el doctor Houssay y al Instituto Francés de Estudios Superiores que podrían convertirse en universidades como Harvard, Princeton y Oxford.

La autorización de funcionamiento de las universidades privadas mencionada en la ley N°14.557 de 1958 y reglamentada 1959 fue el resultado de una puja de sectores que participaron en la Revolución libertadora Liberales y católicos

En su Artículo N°28 la ley señala la iniciativa privada podrá crear universidades con capacidad para expedir títulos y diplomas académicos, la habilitación para ejercicio profesional será otorgada por el estado Nacional, los exámenes que habiliten para el ejercicio de las distintas profesiones serán públicos y estarán a cargo de organismos que designa el estado nacional. Dichas universidades no podrán recibir recursos estatales y deberán someter sus estatutos, programas y planes de estudios a la aprobación previa de la autoridad administrativa la que reglamentará las demás condiciones para su funcionamiento.

Esta prohibición de acceder a un financiamiento estatal constituyó un escollo para el desarrollo de carreras científicas, que tiene altos costos en insumos y en equipamientos y también con la posibilidad de contratar científicos de alta calidad con la dedicación necesaria, sin embargo, la investigación científica incipiente quedó a cargo de iniciativas de algunos investigadores que se integraron a este nuevo esquema institucional.

9. Conclusiones

Para la elaboración de este trabajo se usó como sistema de investigación la exploración de documentación, libros, artículos periodísticos, artículos institucionales y papers asociados a la principal línea argumental del presente, con el objetivo de ahondar sobre los aspectos positivos sobresalientes, especialmente en los ámbitos científicos-tecnológicos de la investigación y desarrollo en las universidades argentinas, centrado en el período denominado la "edad de oro" y asociado a los años 1955 y hasta 1966.

En el proceso de recopilación y posterior lectura del material se denota una suerte de minimización o soslayo del período referido, existiendo, aún en ámbitos de sitios oficiales, abundante información que destaca el período previo y operando un salto temporal hacia la situación contemporánea especialmente a partir del año 2003. Uno de los casos más emblemáticos es el de la Universidad Nacional del Sur, anteriormente Instituto Tecnológico del Sur, cuyo bastión tecnológico es la Planta Piloto de Ingeniería Química creada en 1962. Llama la atención que el propio sitio del CONICET, de quien depende, minimiza su creación y desarrollo, centrándose, en los años 90 casi con exclusividad.

En el caso de las investigaciones asociadas a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y específicamente a las contribuciones de fundaciones extranjeras y, particularmente de la Fundación Ford, son muy pocas las visiones que favorecen a la incipiente investigación sociológica de la recién creada carrera de sociología de la Universidad de Buenos Aires. Por el contrario es abundante la documentación y bibliografía que crítica extensamente los programas de investigación desarrollados en la época

Si bien resulta complejo el hallazgo de evidencia abundante y detallada sobre el ámbito científico y tecnológico argentino de la edad dorada, la magnificencia de algunos hitos que pusieron a nuestro país en los primeros planos científicos internacionales emergen, dejando en evidencia la tendencia de toda la documentación en contrario, haciendo que sea imposible, aún con esfuerzo, esta minimización.

Este tipo de impronta informativa se dio en la Argentina con habitualidad, teniendo su antecedente más notable, cuando en 1947, el doctor Bernardo Houssay ganó el premio Nobel y la noticia apenas salió en un par de renglones en un diario, igualmente en la propia página de CONICET, se hace breve referencia a su fundador.

La segunda conclusión está relacionada con la influencia de la situación política y económica internacional en la política local, y como consecuencia de ésta, en las universidades. La Guerra Fría tomó una verdadera dimensión en Latinoamérica a partir de la integración de Cuba al socialismo con el apoyo de la Unión Soviética, a partir de ese momento, los Estados Unidos conformados en una suerte de defensores del estilo y modo de vida occidental con base en una economía capitalista y de mercado, toma decisiones de índole estratégica que impactan en las políticas, y por lo tanto en los gobiernos de la región, con la intención de prevenir el arribo e institucionalización de doctrinas comunistas, en tanto buscan controlar económicamente a los países latinoamericanos. Europa había conformado la Comunidad Económica Europea, instaurando un proteccionismo económico, aunque militarmente adhería, aunque con discrepancias, al comando militar de la OTAN por parte de los Estados Unidos.

En la Argentina la situación era aún más complicada, ya que el modelo peronista otorgó a la población una serie de derechos que no se sostenían económicamente, y que acercaban la política local a un modelo pseudosocialista. Es por ello que la Revolución Libertadora es enfática en lo referido al intento de desaparición del peronismo mediante todas las estrategias y posibilidades, en donde el control ideológico de las universidades generadoras y continente de la clase dirigente era esencial.

El medio para el sostenimiento de esta concepción ideológica estaba fundado en la excelencia de la formación y desarrollo de las universidades, por lo que el gobierno fue permeable y favorecedor de toda iniciativa en el ámbito del desarrollo científico y tecnológico, a lo que se sumó la colaboración de instituciones filantrópicas norteamericanas cuyo objetivo era el generar una institucionalidad perdurable y sólida, frente a la estructura que se quería imponer desde el bloque soviético.

La tercera conclusión es netamente política y tiene que ver con los fracasos en la creación de institucionalidad, tanto en el gobierno, la universidad y las fuerzas armadas. En gran parte por los

desencuentros y la falta de unidad en el pensamiento dentro de la clase dirigente y de las propias fuerzas armadas. En el ámbito universitario por la intromisión exitosa de elementos intelectuales de izquierda dentro del propio partido peronista que al tener una masa crítica militante de gran envergadura presionaba a la intelectualidad, que no quería aparecer como dependiente de una política externa, lo que queda evidenciado con conceptos tales como la idea de generar una "ciencia nacional".

Bibliografía

1. Albornoz, M. (2007) Argentina: modernidad y rupturas. Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina. ISBN 978-84-323-1305-9, págs. 185-223 extraído de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=404071>
2. Algañaraz Soria, H. (2019). El circuito de las universidades privadas en Argentina (1955-1983): entre la autonomía académica y la heteronomía del campo de poder. Hacia una tipología de sus instituciones. Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Extraído de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3050/305060500009/html/index.html>
3. A.D.U.M. Cuadernos de Investigación de a.d.u.m. N° 5 ISSN: 1668-9527. Leyes Universitarias Argentinas. Un recorrido histórico
4. Bajaja, E. (2009). Asociación Argentina de Astronomía –Historia del IAR BOOK SERIESAAABS, Vol. 2, 2009
5. Balmaceda, D. (2017). Clementina, la primera computadora que tuvo la UBA extraído de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/clementina-primera-computadora-tuvo-uba-nid2315966/>
6. Barsky, O. & Giva G. (2010) La investigación en las universidades privadas argentinas. Editorial de la Universidad del Aconcagua. Extraído de: http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/175/la-investigacion-en-las-univ-privadas.pdf
7. Blanco, A. (2006). Razón y modernidad. Gino Germani y la sociología en la Argentina. Buenos Aires, Siglo XXI editores
8. Berger, G. & Blugerman, L. (2017). "La Fundación Ford en la Argentina. Cinco Décadas de Inversión Social Privada al Servicio del Desarrollo y de la Protección y Ampliación de los Derechos Humanos". Estudio de Caso. Colección de documentos del Centro de Innovación Social CIS-20. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Extraído de: www.udes.edu.ar/cis/publicaciones
9. Bisang, R. (1995). Libre mercado, intervenciones estatales e instituciones de Ciencia y Técnica en la Argentina: apuntes para una discusión. Redes: Revista de estudios sociales de la ciencia, 2(3), 13-58 Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/298>
10. Brennan, J. (1997). Industriales y bolicheros: La Actividad económica y la alianza populista peronista 1943-1976. Boletín del Instituto de Historia Argentina y americana "Dr. Emilio Ravignani" Tercera serie, N° 15 1er semestre 1997. Extraído de <https://es.scribd.com/document/363484846/Brennan-James-Industriales-y-Bolicheros-pdf>
11. Brignole, E. (2018). Medio Siglo En Un Proyecto En Ciencia Y Tecnología Para El Desarrollo. Planta Piloto de Ingeniería Química – UNS –CONICET. Extraído de: <http://aargentinasnciencias.org/>

wp-content/uploads/2018/01/Resenas/R-tomo1-4/2.Brignole.pdf

12. Buchbinder, P. (2005). Historia de las Universidades Argentinas, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2005.
13. Bush, V. (1999). Ciencia, la frontera sin fin. Un informe al presidente, julio de 1945. Redes 6(14), 91-137. Extraído de <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/715>
14. Comastri, H. (2015). Memorias Sobre La Universidad De Buenos Aires Durante El Primer Peronismo (1946-1955). Revista Testimonios Año 4, N°4 extraído de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/44938/CONICET_Digital_Nro.b6594fd8-4a15-4567-8362-1e1688d21fc8_C.pdf?sequence=5
15. CONICET.UNC. Historia Extraído de: <http://ifeg.famaf.unc.edu.ar/es/institucional/historia/>
16. Draghi, C. (2013). A medio siglo del primer clic. Lo que pasa en exactas. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires. Extraído de <https://exactas.uba.ar/a-medio-siglo-del-primer-clic/>
17. Enciclopedia de Historia .Revolución cubana extraído de <https://enciclopediadehistoria.com/revolucion-cubana/>
18. Escobar, A. (2007). La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo. Fundación Editorial el perro y la rana. Extraído de: <https://cronicon.net/paginas/Documentos/No.10.pdf>
19. Entre Diagonales (2019). La UNLP marca un nuevo hito en el país. Extraído de: <https://www.entre-diagonales.com/la-unlp-marca-un-nuevo-hito-en-el-pais/>
20. FILADD. (2020). Una década de inestabilidad (1955-1966) extraído de <https://filadd.com/doc/capitulo-v-una-decada-de-inestabilidad-1955-1966>
21. Fox, E. & Manitzas, N. (1980). Support for social sciences research in the Southern Cone URI: <http://hdl.handle.net/10625/36041>
22. Garbulsky, E. La Producción del Conocimiento Antropológico-Social en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional del Litoral, entre 1956-1966. Vínculos y relaciones nacionales. Cuadernos De antropología Social, (20). <https://doi.org/10.34096/cas.i20.4643> extraído de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4643>
23. Hurtado, D. (2013), RAES ISSN 1852-8171 / Año 5 / Número 6 / junio 2013 Centro de Estudios de Historia de la Ciencia y la Técnica José Babini .UNSAM
24. Jacovkis, P. (2015). Juan Carlos Escudé y la computadora Argenta Pablo M. Jacovkis Secretaría de Investigación y Desarrollo Universidad Nacional de Tres de Febrero Caseros, Argentina. Extraído de: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/06/Juan-Carlos-Escude.pdf>
25. Jacovkis, P., (2013) De Clementina al Siglo XXI. Breve historia de la computación en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: EUDEBA. 135 páginas. ISBN: 978-950-23-2155-4.
26. Laborde, M. (2011). La historia de la catálisis en la argentina y la figura del Dr. Jorge J. Ronco. Revista de Petroquímica, Petróleo, Gas y Química. Extraído de <http://revistapetroquimicapetrologasquimica.com/la-historia-de-la-catalisis-en-la-argentina-y-la-figura-del-dr-jorge-j-ronco>

27. Leone, N. "Las Ciencias Sociales en debate: Los casos de las revistas Desarrollo Económico y Revista Latinoamericana de Sociología (1958-1975)" Extraído de: <http://sociales.unq.edu.ar/wp-content/uploads/byt2014/ponencias/eje01/LeoneNelson-Las%20CienciasSociales%20en%20debate.pdf>
28. López Dávalos, A. & Badino, N. (1994). Antecedentes Históricos del Instituto Balseiro. Extraído de: <http://www2.ib.edu.ar/index.php/historia-del-ib/antecedentes-del-instituto-balseiro.html>
29. Manitzas, N. (1971). Report on the Argentine Social Sciences. Memorandum de Nita Manitzas a Reynold Carlson. (RAC Record Group 008437).
30. Mignone, E. (1979). Universidad y poder político en Argentina: 1613 – 1978. FLACSO. Programa Argentina
31. Minniti Morgan, E. El sueño imposible de un sabio. La historia de los primeros pasos del IMAF. (Hoy Facultad de Astronomía, Matemática y Física). Extraído de: <https://historiadelaastronomia.wordpress.com/documentos/el-sueno-imposible-de-un-sabio/>
32. Mitchell, P. (2012). La Fundación Ford en las ciencias sociales argentinas (1959-1975). Teseopress. Maestría de Estudios Sociales latinoamericanos. Extraído de <https://www.teseopress.com/thinktanks/chapter/capitulo-i-la-fundacion-ford-en-las-ciencias-sociales/>
33. Mitchell, P. (2021). Think tanks y la Fundación Ford en Argentina (1975-1983). Revista de Estudios Sociales Contemporáneos N° 24, IMESC-IDEHESI/CONICET, Universidad Nacional De Cuyo, pp.48-72"
34. Morales, M. & Jesús, J. (2016). "Una esperanzada visión de la democracia". A propósito de Jorge Graciarena. Revista de Estudios Sociales, (58), 97-107. Extraído de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2016000400009&lng=en&tlng=es
35. Navarro, J. (2010). Universidad Nacional De Cuyo Facultad De Ciencias Políticas Y Sociales Tesis De Maestría En Estudios Latinoamericanos El debate sobre el financiamiento externo a las Ciencias Sociales latinoamericanas en Chile. El Proyecto Camelot (1964 – 1965): espionaje, escándalo y mito. Maestrando: Juan José Navarro. Directora: Dra. Fernanda Beigel. Mendoza, Julio de 2010.
36. Nun, J. (1995). Argentina: El estado argentino y las actividades científicas y tecnológicas. Redes: Revista de estudios sociales de la ciencia, 2(3), 59-98 Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/382>
37. Perazzi, P. (2014). Peronismo, pos-peronismo y profesionalización: Trayectorias académicas, estrategias de auto-preservación y círculos discipulares en la antropología porteña, 1945-1963. Sociohistórica (34). Extraído de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6479/pr.6479.pdf
38. Pereyra, D. (2004). Redes internacionales y sociología en Argentina. El accionar de la Fundación Ford y la Fundación Rockefeller en el desarrollo institucional de la sociología en Argentina (1955-1965). VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
39. Petra, A. (2009) El "Proyecto Marginalidad": los intelectuales latinoamericanos y el imperialismo cultural. Políticas de memoria CeDInCI/UNLP/CONICET. Extraído de: ojs.politicadela memoria.cedinci.org
40. Pis Diez, N. (2013). Oscar Terán: Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda

- intelectual argentina, 1956-1966 Buenos Aires, Siglo XXI, 2013, 288 págs. Extraído de: <http://sedi-ci.unlp.edu.ar/handle/10915/52841>
41. Pis Diez, N. (2018). 1958 y después: la radicalización temprana del movimiento estudiantil reformista. Una reconstrucción para la ciudad de La Plata, Argentina. *Izquierdas*, (38), 89-112. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492018000100089>. Extraído de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50492018000100089
 42. PORTAL ACADÉMICO DEL CCH. Crisis de los misiles en Cuba. 2 de octubre de 2017
 43. Riccono, G. & Naidorf, J. (2016). La Universidad de Buenos Aires de la Revolución Libertadora a la Noche de los bastones largos. Redes y trayectorias docentes. Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación
 44. Romero, L. (2010). La Facultad de Medicina en el marco de los procesos de modernización y profesionalización académica en la Universidad de Buenos Aires, 1955-1958: temas en debate y frentes de convergencias. *Historia, Ciencias, Saúde-Manguinhos*, 17(3), 663-677. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702010000300006> extraído de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702010000300006
 45. Sanguinetti, F. (2009). Artículo Documental Evocación De Mario Brea, Maestro Inolvidable. *revista4@caccv.org* extraído de http://www.caccv.org.ar/raccv-es-2009/RACCV_VII_nro3_2009_Art_pag185_ESP.pdf
 46. Sanborn, C & Villanueva, A. (2019). La Fundación Ford y el cambio social en América del Sur, 1962-2012. Fondo Editorial Universidad del Pacífico. ISBN e-book: 978-9972-57-422-1 DOI: <http://dx.doi.org/10.21678/978-9972-57-422-1>
 47. Soprano Manzo, G & Ruvituso, C. (2009). Gobierno universitario, enseñanza e investigación entre el movimiento de la Reforma y el primer peronismo. Un análisis comparado de grupos académicos de ciencias humanas y naturales en la Universidad Nacional de La Plata. 1920-1955. Extraído de https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=Tato&id=20641&capitulos=yes
 48. Suasnábar, C. (2004). Universidad e intelectuales dos puntos educación y política en Argentina. Buenos Aires FLACSO Manantial
 49. Tagashira, R. (2018). El Instituto de Ingeniería Eléctrica de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología de Tucumán. Extraído de: https://www.academia.edu/12703913/El_Instituto_de_Ingenier%C3%ADa_El%C3%A9ctrica_de_la_Facultad_de_Ciencias_Exactas_y_Tecnolog%C3%ADa
 50. Ulianova O. (2002) La URSS y los países árabes durante la Guerra Fría. *Cyber Humanitatis* N°24 extraído de https://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/texto_sub_simple2/0,1257,PRID%253D3765%2526SCID%253D3769%2526ISID%253D260,00.html
 51. Universidad Nacional de Córdoba. CAMPUS VIRTUAL. El Laboratorio de Hemoderivados celebra un nuevo aniversario con una iniciativa solidaria. Extraído de: <https://www.unc.edu.ar/comunicaci%C3%B3n/el-laboratorio-de-hemoderivados-celebra-un-nuevo-aniversario-con-una-iniciativa>
 52. UNCIENCIA. Hace 35 años el laboratorio de Hemoderivados iniciaba la producción de medicamentos. Extraído de: <https://unciencia.unc.edu.ar/sin-categoria/>

hace-35-anos-hemoderivados-iniciaba-la-produccion-de-medicamentos/

53. UNLP (2019). La UNLP será la primera universidad del país en tener la carrera de Ingeniería Aeroespacial. Extraído de: <https://unlp.edu.ar/institucional/la-unlp-sera-la-primera-universidad-del-pais-en-tener-la-carrera-de-ingenieria-aeroespacial-16490>
54. UNLP. Facultad de Ingeniería: Departamento de Aeronáutica. Historia del Departamento de Aeronáutica . Extraído de <http://www.aero.ing.unlp.edu.ar/historia.php>

El lugar del saber pedagógico en la Universidad

María Cristina Plencovich¹, Fabio Adrián Solari²

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Carla Etel Suarez³

Universidad de La Pampa, Argentina

Virginia Bonvecchi⁴

Universidad Nacional de Luján, Argentina

Sandra Rizzardi⁵, Magdalena Costanzo⁶

Universidad de Buenos Aires, Argentina

¹ Magister en Gestión y Políticas Universitarias. Es Profesora Titular Consulta del Área de Educación, Doctora en Educación (PIDE) y Mag Agropecuaria en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. Profesora e investigadora, ha dirigido y dirige Proyectos UBACYT subsidiados. Reviste en el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación. Participó como Lead Author y Coordinator en el panel intergubernamental IAASST (2005-2009) impulsado por la UN-FAO-WB, en donde investigó lo relativo al papel de las universidades en la sustentabilidad agraria y ambiental conforme a los objetivos del milenio. Ha publicado numerosos libros, capítulos de libro y artículos de su especialidad en la Argentina y en el extranjero. Coordina pedagógicamente la Maestría en Enseñanza Agropecuaria y Biológica en la EPG de la UBA y es docente de numerosos posgrados y de grado. En 2013, el Principado de Asturias, España, Foro Jovellanos, le concedió el premio internacional Jovellanos a la investigación.

² Ingeniero Agrónomo. UBA, Magister Scientiae en Ciencias del Suelo. UBA. Profesor Asociado a cargo de la Cátedra de Topografía de la Facultad de Agronomía UBA y Profesor de los posgrados en Paisaje Rural de la Facultad de Arquitectura (UBA) y en Arquitectura del Paisaje de la U. Di Tella. Dicta materias para Diseño del Paisaje, Jardinería, Floricultura, Martillero Rural y Agronomía. Docente de la Carrera Docente de la FAUBA. Dirigió 6 proyectos de investigación acreditados y participó en otros 10. Autor de 15 trabajos de investigación publicados en libros y revistas y 30 publicaciones en congresos de Ingeniería Agrícola, Suelos, Paisajismo y Educación.

³ Licenciada en Biología or. Ecología y de Dra en Ciencias Naturales, ambos obtenidos en la Facultad de Cs Ns y Museo de la UNLP Profesora en Ecología Vegetal de la Facultad de Agronomía- UNLPam y docente de Manejo de Pastizales Naturales y Agroecología y Producción Orgánica. Docente de posgrado en la Maestría en Producción Agropecuaria en Regiones Semiáridas y la Especialización en Manejo Integrado de Plagas en Cultivos Extensivos. Dirige y ha dirigido prácticas de formación docente y profesional, dos proyectos de investigación y ha participado en otros 14 de investigación y 2 de extensión. Autora de 9 trabajos de investigación publicados en revistas nacionales o internacionales, 9 capítulos de libros, más de 50 trabajos presentados en congreso o afines y más de 10 trabajos de divulgación. Participó en 5 trabajos de consultoría a nivel provincial.

⁴ Ingeniera Agrónoma, Universidad Nacional de Luján. Doctora en Ciencias Aplicadas de la UNLu. Especialista en Teledetección Aplicada a la Observación e Información Territorial, Universidad Politécnica de Madrid. Docente Investigador. Profesora Asociada Ordinaria, asignatura Edafología, Carrera de Agronomía, UNLu y Profesora Adjunta Ordinaria en la Disciplina Recursos Naturales y Agrosistemas de la División Agronomía Básica UNLu. Docente de la Carrera de Especialización en Teledetección y Sistemas de Información Geográfica Aplicados al Estudio del Medio Ambiente UNLu. Coordinadora de la Carrera de Ingeniería Agronómica UNLu. Ha dirigido numerosas tesis de grado y dos tesis de doctorado y ha dictado cursos de posgrado. Es autora/coautora de publicaciones científicas, presentaciones en congresos e informes técnicos.

⁵ Técnica en Jardinería. UBA. Ayudante de Primera de la Cátedra de Topografía de la Facultad de Agronomía UBA. Egresada de la Carrera Docente de la FAUBA. Profesora de Español como segunda lengua. Actualmente estudiante del Profesorado Universitario de Inglés en Universidad Nacional de Hurlingham. Ha dado cursos para distintas instituciones y se ha dedicado al asesoramiento de espacios verdes. Participó en congresos nacionales e internacionales. Publicó trabajos como resultado de investigaciones y artículos en revistas vinculadas a las áreas en las cuales se desempeña. Autora de un libro sobre jardinería.

⁶ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora en Ciencias de la Educación (USAL) Especialista en Políticas Educativas. Actualmente es maestranda en Políticas educativas (UTdT). Área de desarrollo profesional: Gestión curricular universitaria y formación docente continua. Área de Investigación: Demanda estatal de formación de grado universitario y formación docente universitaria.

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2020. Fecha de aceptación: 5 de marzo de 2021.

Resumen

Este artículo explora a través de qué dispositivos se capacitan pedagógicamente los docentes universitarios de carreras relacionadas con las ciencias agronómicas en la Argentina, qué peso tienen esos dispositivos en los sistemas de admisión a los cargos respecto de los antecedentes en investigación y cuál es la opinión fundada de las autoridades académicas sobre ellos. Asimismo, analiza la estructura y el funcionamiento de uno de los dispositivos –el sistema de adscripción– a través de la percepción de sus egresados y de los profesores que supervisaron sus prácticas universitarias.

PALABRAS CLAVE: CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE INVESTIGADOR, DISPOSITIVOS DE CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA

The locus for pedagogy within the University field

Abstract

This exploratory study sought to determine within the agricultural university departments in Argentina what institutional arrangements are in place to develop faculty pedagogically and what importance is given to them in competitive recruitment appointments. It also explored the academic management's opinion about these arrangements and teacher assistants' and supervisors' views about one of these faculty development programmes.

KEYWORDS: RESEARCH TEACHER TRAINING, FACULTY DEVELOPMENT PEDAGOGICAL ARRANGEMENTS.

I. INTRODUCCIÓN

La autonomía universitaria en la Argentina se manifiesta de diferentes maneras: por las características del gobierno de la institución y de sus unidades académicas (UA), la elección democrática de los diversos claustros, la libertad de cátedra y los sistemas de concursos de pares para la admisión de los profesores y auxiliares docentes a su ámbito, entre otras formas (AUTOR *et al.*, 2015). En este país, la universidad ha diseñado sus criterios de admisión al claustro docente y determinado qué dispositivos de capacitación y perfeccionamiento pedagógico acreditaba, en particular, en el caso de docentes con títulos de base no pedagógicos, quienes son, a la vez, investigadores en sus propias disciplinas. Por otro lado, mientras que la formación docente para el resto de los niveles del sistema educativo se encuentra fuertemente regulada, no se observa lo mismo en el caso del profesorado universitario.

Este estudio se basó en el papel que los criterios pedagógicos juegan en los requisitos del reclutamiento y en la trayectoria académica, así como en las fuentes en las que los docentes abrevian para la mejora de sus estrategias de enseñanza. Asimismo, revisa el escaso peso que aún hoy se concede a los antecedentes de enseñanza en vista a la importancia dada a los de investigación en un país en el que las universidades tienen las funciones de docencia, investigación y extensión.

Ilustramos estas perspectivas con un estudio empírico de los dispositivos en uso en las ciencias agropecuarias del país, de universidades de gestión pública y privada y profundizamos en la estructura de uno de ellos, el sistema de adscripción o carrera docente, según la percepción de sus actores.

Este artículo explora en forma empírica las carreras relacionadas con las ciencias agronómicas argentinas a fin de determinar (i) a través de qué dispositivos se capacitan o perfeccionan pedagógicamente sus docentes de grado, qué peso tienen esos dispositivos en los concursos docentes y qué otros existen en el país, (ii) cuánto tiempo dedican los docentes a esta capacitación respecto del perfeccionamiento en sus propias disciplinas, (iii) cuál es la opinión fundada de las autoridades académicas sobre los dispositivos y (iv) cómo funciona el sistema de adscripción como dispositivo y la percepción de sus actores (egresados y profesores supervisores de sus prácticas).

1.1 Contexto teórico

Cuando lo pedagógico se da como añadidura

Resulta curioso cómo una de las funciones básicas de la universidad, la docencia, no haya recibido un cuidado especial en los orígenes de la universidad, a pesar de que el sistema de *licentia docenti* o licencia para enseñar, era central en la vida académica⁷. Sin embargo, tal permiso consistía en un examen sobre los saberes que no estaban en modo alguno relacionados con lo pedagógico o lo didáctico (Galino, 1982; Cebreiros Álvarez, 2003; Verger, 2008) y, en realidad, era el acceso al cargo e implicaba el dominio de saberes no pedagógicos.

A fines del siglo XVIII, preocupado por el estado general de la enseñanza universitaria, el ministro de cultura del Estado Prusiano, Karl von Zedlitz, solicitó a todas las cátedras de Filosofía que escribieran un *Seminario pedagógico* como curso introductorio para mejorar la enseñanza. El resultado fue una serie de tratados filosófico-pedagógicos que originó un efecto no buscado y constituyó un acontecimiento mayor en el campo del conocimiento: el nacimiento de la Pedagogía como ciencia.⁸

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) declaró y fundamentó que la Pedagogía era ciencia en 1806, al publicar su libro *Pedagogía general deducida del fin de la educación*, lo que implicó para este saber el doble proceso de separación de la tutela filosófica y de búsqueda de autonomía.

Pero este hecho no se diseminó ni tuvo consecuencias en el ámbito universitario, sino que la reflexión pedagógica se volvió a fusionar con la Filosofía, ahora con la Ética, y las aplicaciones pedagógicas y didácticas quedaron vinculadas a los primeros años de escolaridad y no al campo universitario. Asimismo, en la universidad se profundizó aún más la necesidad del dominio de conocimientos disciplinarios, de tal manera que a comienzos del siglo XX esto llevó a que el filósofo italiano neoidealista, Giovanni Gentile, afirmara: «saber es enseñar»⁹.

El saber pedagógico y, en concreto, el didáctico se encontró de este modo soslayado por los saberes disciplinarios y se lo pensó como principios prescriptivos ligados a la enseñanza

⁷ Este permiso, instituido por el concilio de Letrán (1179), determinaba que para abrir estudios universitarios oficiales o privados, el universitario necesitaba estar en posesión de una autorización para enseñar que otorgaba en cada diócesis el obispo o sus representantes.

⁸ En efecto, ante el reclamo ministerial, surgieron las obras de Trapp, Niemeyer (en Halle), Stuve, Schwartz (en Heil-derberg), las notas pedagógicas de Kant (en Königsberg, 1774) compiladas por su discípulo Rink y otras. Uno de ellos fue más lejos al consagrar los saberes pedagógicos como ciencia. Tal fue el caso de Herbart (AUTOR, 2004).

⁹ Según el modelo formativo gentiliano, el saber disciplinario contiene en sí la competencia de saber transmitir. Cfr. G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, V ed. En H. A. Cavallera, *Le Lettere*, Firenze, 1988.

elemental, que puerilizaban el dominio del conocimiento. Por ese motivo, el saber pedagógico en la universidad se volvió invisible y se lo naturalizó como un don que se daba por añadidura.

En un pasado reciente, a fines del siglo xx, Ernest L. Boyer (1990) estudió en profundidad la relación de los profesores universitarios con el saber, no sólo en cuanto a la investigación sino también en la enseñanza. Buscaba superar en forma realista el debate «enseñanza *versus* investigación» que prevalecía en el mundo académico. Esta contienda valorizaba de modo desequilibrado la función de la investigación por sobre la docencia y la extensión, algo que aún hoy no se ha revertido totalmente. Eran los tiempos de los indicadores bibliométricos y del *publish or perish* (publicar o perecer) como únicos modos de evaluar el desempeño académico y predecir las trayectorias futuras de ascenso en la carrera docente (AUTOR, 2018b).

Boyer intentó llevar la discusión también a la academicidad (excelencia) de la enseñanza y el aprendizaje universitario (en inglés, *Scholarship of Teaching and Learning, SOTL*)¹⁰ y a la incorporación de un gradiente de actividades que concediera legitimidad a todo el espectro del trabajo académico de los profesores y no sólo a la investigación. De allí que concluyera que, respecto del conocimiento, la tarea del profesorado universitario cumplía cuatro funciones separadas, aunque con cierto grado de solapamiento: la función académica del descubrimiento (investigación); la integración de saberes; la aplicación y la enseñanza. A estas funciones había que agregar la diseminación del conocimiento en el medio y las aportaciones recíprocas entre la sociedad y la universidad.

Asimismo, en el filo del milenio algunos documentos internacionales sobre la universidad apuntaron a la necesidad de la formación pedagógica del profesorado universitario (UNESCO, 1998).

Ahora bien, aunque el sistema universitario argentino soslayó por décadas la importancia de la formación pedagógica de sus cuadros, reeditando de este modo el aforismo de Gentile, hubo muchas voces que señalaron su conveniencia (Fernández Lamarra, 2002; Pérez Lindo, 2017) e incluso iniciativas desde otros ámbitos para atender a esa formación¹¹.

También hubo acciones tempranas para la mejora pedagógica de la docencia universitaria en 1958, traídas por Risieri Frondizi, rector de la Universidad de Buenos Aires (1957-1962). Mediante la Resolución 45/1958, Frondizi introdujo en el Estatuto de la Universidad modificaciones referidas al profesorado: distinguió entre profesores y auxiliares docentes, con sus correspondientes funciones. Asimismo, instauró los regímenes de dedicación exclusiva, parcial y simple; y el ingreso por concurso a la docencia universitaria Y, algo crucial para este estudio, consolidó la *carrera docente* dentro de la universidad, institucionalizando la capacitación pedagógica para la enseñanza universitaria (Fernández, 1999; Molinari & Ruiz, 2005; Vega, 2013).

En cuanto a la carrera docente, el estatuto la organizó en el Capítulo III, *Auxiliares docentes*, y la presentó articulada con la investigación. Sus aspectos reglamentarios quedaron ligados al arbitrio de las facultades de la universidad.

Para Frondizi, era crucial el desarrollo de masa crítica universitaria en la investigación de cada especialidad y el mejoramiento en los aspectos comunicativos (capacidades pedagógicas) de esos saberes. Para el primer caso, la universidad otorgó becas de perfeccionamiento en el exterior y creó dedicaciones exclusivas para generar masa crítica y conformar equipos que consolidaran líneas de investigación. Para la segunda vía, como mencionamos, consolidó la carrera docente¹².

¹⁰ Incluso, el semantema SOTL ha originado *journals* dedicados especialmente a su discusión, como *SOTL in the South* <https://sotlsouthjournal.net/?journal=sotls&page=article&op=view&path%5B%5D=7>

¹¹ Tales como el Seminario Pedagógico creado por Joaquín V. González (1904), que originó el Instituto Superior de Profesorado (Cfr. Ruiz, 2005).

¹² Podríamos afirmar que el rector estaba ya articulando una propuesta de SOTL sin conocer su nombre.

Varias décadas después, la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 incorporó como derecho de los docentes de las instituciones estatales de educación superior la necesidad de «actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica»¹³ (art. 11, inciso c) y como deberes (art.12, c) «actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica».

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), creada en virtud de esa ley, también jugó un papel importante al dirigir la atención a los aspectos pedagógicos y didácticos en el ámbito académico, en especial en las recomendaciones realizadas en las evaluaciones institucionales y en las acreditaciones de carrera. En este sentido, leemos en las recomendaciones de la evaluación externa realizada por la CONEAU a la primera universidad evaluada en 1998:

Se recomienda desarrollar programas de capacitación docente. Muchos profesores carecen de la formación docente adecuada. Por ello, debe atenderse este aspecto y fomentar las actitudes didácticas y pedagógicas, como también la capacitación para el acceso y uso de tecnologías educativas. La reconversión formativa del cuerpo docente es imprescindible para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (CONEAU, Serie Evaluaciones Externas, 1: 10, 1998).

Persisten –20 años después– recomendaciones del organismo en el mismo sentido:

[Se recomienda] Coordinar actividades de apoyo pedagógico a docentes para la elaboración de material y publicaciones didácticas y mantener la renovación y fortalecimiento de los equipos de cátedra con perfiles docentes actualizados (...) Persistir en la actualización, capacitación y formación docente (...) (CONEAU, Serie Evaluaciones Externas, 75, p.134, 2018).

En esta investigación hemos tomado como préstamo el término *dispositivo* que introdujo Foucault en la filosofía política y que según Agamben (2006) indica un conjunto heterogéneo que incluye una diversidad de cuestiones, tales como discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policiales y propuestas filosóficas¹⁴. Asimismo, hemos considerado el uso que le ha dado por décadas Souto (2019) en el contexto de la docencia.

En sí, el dispositivo es la red que se establece entre estos componentes; tiene una función estratégica concreta y se inscribe en una relación de poder. En otro lugar (Plencovich, 2014) agregábamos que su naturaleza resulta del entrecruzamiento de las relaciones entre el poder y el saber, y que, en última instancia, es un conjunto de medios dispuestos conforme a un plan y que, en este caso, obedece a la necesidad de conformar una masa crítica que brinde sostén dentro de la universidad a la función de enseñanza. Hemos utilizado este término en un sentido positivo, porque cualquiera de los dispositivos elegidos implica una política y acciones universitarias ante la necesidad de la capacitación pedagógica de sus cuadros docentes. Incluso la falta de dispositivos en el ámbito universitario también representa una toma de posición respecto del valor concedido a lo pedagógico en el campo universitario.

1.2 Antecedentes

La formación pedagógica del profesorado universitario adquiere cada vez mayor relevancia a escala mundial (Pedró, 2020). Se trata de una variable asociada al rendimiento de los

¹³ Cabe señalar que la expresión «carrera académica» en el contexto de la ley no se refiere a la «carrera docente» como dispositivo – que utilizamos en este estudio – sino al proceso de admisión y promoción de los docentes en su trayectoria universitaria.

¹⁴ Cfr. García Fanlo, 2011.

estudiantes que gravita más que otros factores (Ingersoll et al., 2016) y se formuló claramente hace algunos lustros en el sistema universitario (Brunner, 1990; Camilloni, 1995; Lucarelli, 2000, 2016; Darling-Hammond, 2001; Zabalza, 2007; Teichler, 2009)¹⁵. Fernández Lamarra (2002: 217) considera que «la formación y actualización permanente de los docentes, tanto en lo científico como en lo pedagógico es esencial para la calidad de la educación».

En la primera década del milenio, la *Revista de Educación* española publicó en 2003 un número monográfico sobre la formación docente del profesorado universitario, en el que se plantea que su formación y desarrollo constituye un requisito previo a cualquier planteamiento evaluativo que se establezca sobre la calidad de la enseñanza de una institución.

De todos modos, se advierte que la abundante literatura sobre la necesidad de una formación específica pedagógica del profesorado universitario contrasta con la escasez de investigaciones empíricas sobre la evidencia que tiene esa formación sobre los aprendizajes de los estudiantes. Esto se agudiza aún más en el nivel universitario. En este sentido, Mary M. Kennedy (1999) publicó un esclarecedor artículo sobre la falta de estudios empíricos que advertía sobre esta cuestión. La investigadora también se refirió al velo de dudas que existía sobre la necesidad misma del perfeccionamiento pedagógico ante las creencias generalizadas que *profesor se nace más que se hace*, que la enseñanza no es una tarea que ofrece dificultad y que solo puede aprenderse en el hacer. Asimismo, analizó los cinco tipos de abordajes investigativos más frecuentes sobre esta relación: regresión múltiple, según el puntaje logrado por los estudiantes, (ii) encuestas de seguimiento, según la percepción de los actores, (iii) comparación entre profesores con credenciales y sin ellos, según observaciones sobre conductas docentes, (iv) diseños experimentales, según el desempeño demostrado en ciertas conductas demandadas y (v) estudios longitudinales, según la manifestación de actitudes y creencias. Agregamos que la deficiencia de algunos de estos estudios subyace en que establecen una relación ciertamente lineal entre enseñanza y aprendizaje, sin advertir la complejidad de las variables que intervienen en el *constructo* aprendizaje.

En cuanto a investigaciones empíricas, resultan de interés los estudios sobre la formación pedagógica y las trayectorias universitarias (Chism, 2007; Gosling et al., 2007; 2009; McDonald, 2010; Stefani, 1999). Silander y Stigman (2019) realizaron un estudio sobre los motivos por los que se juzga importante el desarrollo pedagógico del colectivo docente universitario, según la perspectiva de las autoridades, de los estudiantes y de los propios docentes. Una tesis de doctorado (Ponce Naranjo, 2018) se refiere a los componentes de la formación pedagógica del profesorado universitario en una universidad ecuatoriana. También son relevantes los estudios sobre las nuevas funciones del docente universitario dentro del Reino Unido realizados por MacFarlane (2011) y otras investigaciones (Marincovich, 2007; Ödalen et al., 2019). Asimismo, se encuentran estudios dirigidos a evaluar los programas de mentorazgo, como formación sistemática impartida por profesores expertos a docentes noveles en sistemas de internado semejantes al dispositivo que denominamos aquí «carrera docente». En ese sentido, han resultado pioneros los trabajos de Meizlish y Wright (2009). También se encuentran antecedentes en la literatura denominada *de aculturación de la profesión académica*, que sugiere que los procesos de socialización formales y secuenciados tienen mejores logros para los profesores noveles que otras formas sistematizadas (Tierney & Rhoads, 1993).

Nuestro equipo de investigación ha estudiado temas afines desde hace más de una década. Se estudió la percepción de algunos actores universitarios sobre las contribuciones de la Pedagogía a la práctica docente universitaria en UA no pedagógicas (Plencovich, 2010), la articulación de la investigación con la enseñanza y la extensión (Plencovich et al., 2018b) y el estado de la cuestión en la Argentina sobre la capacitación pedagógica universitaria (Plencovich, 2018a).

¹⁵ Para un análisis del estado del arte en Hispanoamérica, cfr. Londoño Orozco (2015).

II. METODOLOGÍA

La investigación tuvo un carácter exploratorio, empírico y constó de dos etapas. En la primera, a través del análisis documental, se relevaron los dispositivos pedagógicos más importantes del país y mediante el método de encuesta se determinó cuáles estaban vigentes en unidades académicas relacionadas con las ciencias agronómicas, así como la opinión sobre ellos de las autoridades académicas. La segunda etapa analizó en profundidad uno de los dispositivos (carrera docente), que se implementa en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (FAUBA), y evaluó la percepción del dispositivo de (i) sus docentes egresados y (ii) de los profesores supervisores de las prácticas pedagógicas de dichos graduados.

2.1 Primera etapa

En primer lugar, se determinó cuáles son los principales dispositivos de capacitación docente que se encuentran en el país y se los analizó a partir de distintos criterios. Asimismo, durante abril y mayo de 2020 –en forma simultánea con el aislamiento social producido por la pandemia de COVID-19– se administró un cuestionario destinado a 30 UA de gestión pública del país y a cinco de gestión privada que imparten carreras agronómicas¹⁶.

El equipo de investigación lo elaboró para recabar información sobre los dispositivos de capacitación pedagógica vigentes en las UA, si se los consideraba en el sistema de concursos, cómo se comparaba institucionalmente el número de docentes que se capacitaba pedagógicamente respecto del perfeccionamiento disciplinario y cuál era la opinión de las autoridades académicas sobre dichos dispositivos. Antes de la administración, se realizó un piloto entre profesores de la Facultad de Agronomía de la UBA para analizar la claridad y precisión de los ítems.

El cuestionario, que fue voluntario, tuvo cinco secciones que reunieron ítems cerrados y abiertos. Estuvo dirigido a las autoridades académicas (secretarios académicos, coordinadores de carreras, jefes de departamento, etc.) de universidades de gestión pública o privada relacionadas con las carreras agronómicas. Se utilizó un formulario virtual, de respuesta anónima, al que los encuestados accedieron a través de un enlace enviado por e-mail. En el mensaje se mencionó el objetivo de la investigación, se identificó el grupo de investigación y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las respuestas.

2.2 Segunda etapa

En ella se analizó en profundidad uno de los dispositivos, el sistema de adscripción o carrera docente, su estructura y la percepción de sus egresados y de los supervisores de sus prácticas a través de dos cuestionarios (a) y (b). La unidad de análisis fue la Carrera Docente de la FAUBA, que adoptó el nuevo régimen de este dispositivo en 2013.

Los cuestionarios se basaron por un lado en (a) la autopercepción del docente graduado del dispositivo y, por otro, en (b) la perspectiva del profesor supervisor de sus prácticas. Por esta razón, los instrumentos tuvieron varias preguntas semejantes que permitieron reconstruir visiones articuladas o divergencias.

¹⁶ Se encuestaron las autoridades académicas de las siguientes universidades públicas: Universidad Nacional de Córdoba, de Chaco Austral, de Entre Ríos, de La Plata, de Lomas de Zamora, de Mar del Plata, de Río Cuarto, de Rosario, de Santiago del Estero, de La Rioja, de Luján, de Chilecito, del Litoral, de Río Negro, de San Luis, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, del Noreste de la Provincia de Buenos Aires, de Formosa, de Misiones, de Tucumán, de Villa María, de la Pampa, de Cuyo, de Buenos Aires, del Comahue, de Catamarca, del Nordeste, de Salta, de Jujuy, del Sur y, de gestión privada, Universidad Católica Argentina, Católica de Córdoba, de Concepción del Uruguay, de Morón y del Salvador.

Antes de la administración, se realizó un piloto de ambos instrumentos para comprobar la claridad de los enunciados de los ítems y su precisión. Se utilizó un formulario electrónico de respuesta anónima, al que se podía llegar a través de un enlace enviado por correo electrónico. Ambos cuestionarios fueron voluntarios y en el e-mail enviado a los destinatarios se mencionó el objetivo de la investigación y se garantizó el carácter anónimo de las respuestas. Se envió a todos los graduados (35) y a todos los profesores supervisores (23). Durante junio de 2020 –en forma simultánea con el aislamiento social producido por la pandemia de Covid-19– se administraron ambos instrumentos.

2.2.1 Cuestionario (a) Opinión de los graduados sobre el dispositivo

La primera sección averiguó algunos datos demográficos de los egresados; en la segunda, los encuestados expresaron su nivel de acuerdo (Muy de acuerdo, De acuerdo, En Desacuerdo, No puedo determinarlo) con las siguientes formulaciones:

Recuadro I. Segunda sección cuestionario (a)

1. La carrera docente mejoró mis clases en los aspectos relativos a la enseñanza (métodos, procedimientos, técnicas).
2. La carrera docente mejoró mis clases en los aspectos relativos a la evaluación de los estudiantes.
3. La carrera docente mejoró la interacción con mis pares.
4. La carrera docente mejoró la interacción con el/la profesor/a supervisor/a.
5. La carrera docente mejoró mis habilidades para planificar situaciones didácticas.
6. La carrera docente me brindó confianza en mis habilidades docentes.
7. La relación con el/la profesor/a supervisor/a fue provechosa.
8. El dossier de la práctica fue un instrumento que permitió mi reflexión sobre las prácticas.
9. La interacción y el trabajo conjunto con los compañeros de los cursos me resultó útil.
10. Pude aplicar en el ámbito de alguna asignatura lo aprendido en la carrera.
11. Pude llevar a cabo una experiencia innovadora a partir de lo aprendido.
12. Pude comunicar al equipo de trabajo del área o cátedra algunos aspectos de lo aprendido.

En la tercera sección, debían contestar las siguientes preguntas:

Recuadro II. Tercera sección cuestionario (a)

1. En caso de que hayas concursado algún cargo mientras realizabas la carrera docente o después de ella, ¿consideras que la carrera te brindó herramientas para alguna instancia del concurso?
2. ¿Qué otro tipo de capacitación realizarías en el futuro? (Puedes marcar más de una alternativa)
- 3) ¿Le recomendarías a un/a colega que realizara la carrera docente?
- 4) Justifica la elección anterior.

Se brindó un espacio abierto para comentarios *ad lib*.

2.2.2 Cuestionario (b) Opinión de los profesores supervisores sobre los logros de los graduados

El cuestionario enviado a los profesores supervisores tuvo tres secciones. La primera estuvo conformada por 11 preguntas en las que debían expresar su nivel de acuerdo (Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, No puedo determinarlo) con estas formulaciones:

Recuadro III. Primera sección cuestionario (b)

1. La carrera docente mejoró mis clases en los aspectos relativos a la enseñanza (métodos, procedimientos, técnicas).
2. La carrera docente mejoró mis clases en los aspectos relativos a la evaluación de los estudiantes.
3. La carrera docente mejoró la interacción con mis pares.
4. La carrera docente mejoró la interacción con el/la profesor/a supervisor/a.
5. La carrera docente mejoró mis habilidades para planificar situaciones didácticas.
6. La carrera docente me brindó confianza en mis habilidades docentes.
7. La relación con el/la profesor/a supervisor/a fue provechosa.
8. El dossier de la práctica fue un instrumento que permitió mi reflexión sobre las prácticas.
9. La interacción y el trabajo conjunto con los compañeros de los cursos me resultó útil.
10. Pude aplicar en el ámbito de alguna asignatura lo aprendido en la carrera.
11. Pude llevar a cabo una experiencia innovadora a partir de lo aprendido.
12. Pude comunicar al equipo de trabajo del área o cátedra algunos aspectos de lo aprendido.

La segunda sección estuvo compuesta por cuatro preguntas que debían contestar por Sí o por No, a excepción de la primera que podían tildar *No corresponde*.

Recuadro IV. Segunda sección cuestionario (b)

1. La carrera docente mejoró las clases del/la docente en los aspectos relativos a la enseñanza (métodos, procedimientos, técnicas).
2. La carrera docente mejoró sus clases en los aspectos relativos a la evaluación de los estudiantes.
3. La carrera docente mejoró la interacción con sus pares.
4. La carrera docente mejoró su interacción conmigo, como profesor/a supervisor/a.
5. La carrera docente mejoró sus habilidades para planificar situaciones didácticas.
6. Noté que el/la docente desarrolló mayor confianza en sus habilidades docentes.
7. Compartimos reflexiones sobre la tarea realizada.
8. Pudo aplicar en el ámbito de la/s asignatura/s algo de lo aprendido en la carrera.
9. Pudo llevar a cabo una experiencia innovadora a partir de lo aprendido.
10. Pudo comunicar al equipo de trabajo del área o cátedra algunos aspectos de lo aprendido durante la carrera docente.
11. Creo que la carrera docente resulta más efectiva para aquellos docentes que recién se inician (menos de 5 años de antigüedad en el sistema) que para los que registran una antigüedad mayor.

También se proveyó un espacio abierto para comentarios *ad lib*.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se reseñan los resultados principales del estudio en forma conjunta con su discusión, según los objetivos propuestos.

3.1 Dispositivos de capacitación pedagógica para la docencia universitaria en la Argentina

A través de una matriz presentamos los dispositivos principales de capacitación pedagógica universitaria en la Argentina para diversos campos disciplinarios. Se los analizó a partir de los siguientes criterios: tipo de formación, aspectos didácticos, prácticas docentes, investigación, credenciales que otorgan, ventajas y desventajas (Cuadro I).

Cuadro 1. Dispositivos principales de capacitación pedagógica en la Argentina según criterios (Año 2020)

Dispositivo	Tipo de formación	Aspectos didácticos	Prácticas (E)	Investigación	Credenciales	Fortalezas	Debilidades
Sistema de adscripción (Carreras docentes)	Formación en servicio, el docente ya se está desempeñando en el cargo y tiene acompañamiento. La unidad de gestión se encuentra en la misma U/A de los docentes.	La didáctica general y las específicas están orientadas al campo disciplinario de la U/A. Los cursos se imparten con equipos interdisciplinarios.	Las prácticas superpuestas se llevan a cabo en las propias asignaturas y espacios de trabajo de los cursantes.	Los dispositivos formadores tienen tener cursos y actividades propedéuticas de investigaciones.	Comienzan con cursos de especialización por la experiencia referida a la formación disciplinar de la unidad académica de donde el docente proviene. Título de docente asociado (USA).	Cursos (en especial de las didácticas disciplinarias) dirigidos a la medida de la manera de las necesidades epistemológicas e institucionales de las unidades académicas.	Las mismas fortalezas de lo específico pueden resultar debilidades, ya que solo prepara para el ejercicio docente de carreras afines, a menos que el docente realice una transferencia de los saberes a otros campos.
Posgrados universitarios en pedagogía/ didáctica	El rubricista formador está gestionado por equipos especializados en cuestiones de la educación y sociales. Los asistentes pertenecen a distintas U/A.	El rubricista atiende a profesionales de grado de diversas U/A y la didáctica se generaliza.	En general, no existen prácticas de enseñanza en los planes de estudio.	En las maestrías académicas, se solicita un trabajo de investigación y se brindan herramientas de estadística y metodología.	Título de posgrado académico que no habilita al ejercicio docente pero que otorga reconocimientos en los concursos.	Reflexión sobre los fundamentos de las prácticas docentes y sobre la investigación en el área educativa.	Se debilita la disciplina y una didáctica de los aspectos sustantivos de la formación, al ser exigidos comparados por cursantes de distintas carreras.
Posgrados (universitarios o superiores terciarios)	Formación universitaria de grado o superior terciaria con un conjunto de asignaturas disciplinarias y pedagógicas, orientadas a la formación inicial docente.	Existen asignaturas de Didáctica General y Didácticas específicas.	Las prácticas docentes se realizan en general en establecimientos secundarios o de nivel superior no universitario en instituciones afines.	En general, no hay horas, cursos o requisitos referidos a la investigación o en disciplinas o en áreas de la educación.	Título docente de grado que habilita al ejercicio docente en el nivel secundario y superior no universitario con validez nacional.	Desde el punto de vista de un profesor para el sistema, el dispositivo ofrece una buena formación disciplinar y pedagógica. Título docente.	No prepara pedagógicamente para el nivel superior universitario. No tiene asignación de horas para investigación.
Cursos pedagógicos ofertados por la U.A.	Módulo pragmático, remedial, de niveles, que puede resolver necesidades inmediatas de la U.A.	Experiencias formativas breves, enfocadas en las necesidades didácticas del docente.	No contemplan prácticas de enseñanza.	No contemplan actividades de investigación.	Certificación, si el curso tiene cierta duración y sistema de evaluación.	Se tienen en cuenta las necesidades puntuales de las U.A. Las estrategias metodológicas pueden adecuarse a las disciplinas impartidas en la U.A.	Cierta endogenia del sistema formador. Las certificaciones no tienen valoraciones más allá de la disciplina.
Cursos pedagógicos gestionados por la universidad	Módulo pragmático, remedial, de niveles, que resuelve lo que el nivel central de la universidad percibe como necesidades de capacitación para cualquier especialidad.	Variedad en la oferta, que se adecua a prácticas transversales (TIC, métodos generables) y que no atienden a lo disciplinario.	No contemplan prácticas de enseñanza.	No contemplan actividades de investigación.	Certificación, si el curso tiene cierta duración y sistema de evaluación.	Comunicación con las públicas universidades de capacitación general, horas para las prácticas didácticas generables.	No se tienen en cuenta las necesidades puntuales de las U.A. Las estrategias metodológicas no siempre se adecuan a las disciplinas impartidas en la U.A.
Cursos pedagógicos de referencias externas	Módulo de niveles, que puede resolver lo que el propio docente o el mercado profesional considera que son las necesidades de la práctica profesional.	Variedad en la oferta, que atiende a principios de marketing y está gestionado de manera flexible, con un servicio de atención personalizada del docente y que no atiende a lo disciplinario.	No contemplan prácticas de enseñanza.	No contemplan actividades de investigación.	Certificación, si el curso tiene cierta duración y sistema de evaluación.	Los propios docentes son los que buscan en qué aspectos y con qué herramientas capacitarse.	La calidad de la prestación puede ser heterogénea. Oferta muy ligada a las novedades del marketing del momento.

Fuente: Adaptado de AUTOR, 2018 a.

Solo se han relevado los más comunes, en los que se incorporan las áreas pedagógicas con las disciplinarias; por este motivo ha quedado fuera el mejoramiento de prácticas disciplinarias, como los sistemas de rotación utilizados en el Instituto Balseiro (UNCU/CNEA) (Barrachina, 2018), o los que organizan las facultades de medicina y arquitectura del país, entre otros.

3.2. Resultados del cuestionario (a) administrado a autoridades académicas

El nivel de respuesta de este cuestionario fue de 100%, un índice inusualmente alto para encuestas electrónicas.

En cuanto a las respuestas sobre los dispositivos de capacitación disponibles en sus UA, el Cuadro II muestra la información compilada:

Cuadro II. Dispositivos de capacitación disponibles en la UA

Cursos pedagógicos/didácticos ofertados por la Universidad u otra UA.	70%
Cursos pedagógicos ofertados por la propia unidad académica de la universidad.	63%
Posgrados pedagógicos o didácticos (especializaciones o maestrías) que la universidad dicta en común para todas las UA.	60%
Cursos pedagógicos/didácticos ofertados por otros organismos a los que los docentes asisten con becas o fondos propios.	42%
Sistema de adscripción a una asignatura de la carrera por parte del docente (práctica de enseñanza supervisada) que se complementa con cursos pedagógicos y de didáctica especial.	23%
Profesorado universitario de la especialidad (agronomía o afines).	12%
Capacitación virtual mediante tutoriales propios (de la UA).	
Otro/s. Se menciona un posgrado de educación a distancia para todas las carreras (de universidad); y asistencia a otras formas de perfeccionamiento.	5%

Fuente: Elaboración propia.

En lo relativo al reconocimiento de estos dispositivos en concursos o designaciones en cargos docentes, el 81% de las autoridades académicas respondió que se los consideraba. Dentro de ellos, los más valorados son los posgrados universitarios en pedagogía (76,5%); cursos pedagógicos/didácticos ofertados por la universidad u otra unidad académica de la universidad (76,5%); cursos pedagógicos/didácticos ofertados por la propia unidad académica (68%) y cursos pedagógicos/didácticos ofertados por otros organismos a los que los docentes asisten con becas o fondos propios (56%). Luego, le siguen en orden de importancia, los profesorado universitarios (32%) y el sistema de adscripción (15%).

En cuanto al lugar que ocupa la formación pedagógica respecto de lo disciplinario, el 77% indicó que más docentes se perfeccionan en lo substantivo (posgrados en lo agronómico o disciplinas afines) que en lo pedagógico.

La opinión de las autoridades académicas sobre la efectividad de los dispositivos de capacitación se presenta en el Cuadro III:

Cuadro III. Determinantes de la elección de los dispositivos más efectivos según los encuestados.

Dispositivo	Motivos
Cursos pedagógicos (talleres/capacitaciones) de la UA o de la Universidad (51,16%, de los cuales el 63% los referenció explícitamente a su UA)	Porque se ofrecen de manera intensiva, en un momento determinado y son relativamente cortos, demandan menos tiempo, permitiendo seguir con las actividades cotidianas (9) Porque atienden a las necesidades de capacitación concretas y demandadas por los docentes, en su ámbito de desempeño (7) Porque pueden ofrecerse también en modalidad a distancia o semipresencial (3) Porque se deben acreditar dentro de carrera docente o bien son requeridos para las designaciones interinas o en el caso de renovaciones de cargos docentes (2).
Posgrados universitarios en Pedagogía, Didáctica Universitaria (especialización, principalmente) (30,23%, de los cuales el 23% hacen referencia a especializaciones de la propia UA)	Por el tipo de formación pedagógica integral, aplicable al contexto educativo a corto o a mediano plazo (4) Por la interacción y retroalimentación que se da entre profesionales y en la práctica (2) Por carrera docente (1)
Sistema de Adscripciones o carrera docente (0,07%)	Porque es específica para la problemática de los docentes, además de ser un lugar de reflexión participativa sobre el rol del docente en la institución (2). Porque tiene un impacto inmediato en la calidad de las clases (1)
Profesorado universitario en Pedagogía (0,05%)	Porque es la única oferta disponible (1)
Otros (0,07%)	Ciclos pedagógicos, trayectos formativos y/o diplomaturas. Por su organización en una estructura que incluye más de un curso, que contempla los principales aspectos que hacen al proceso de enseñanza y aprendizaje (1).

Fuente: Elaboración propia.

Un emergente que se dio entre las respuestas, quizá por el contexto en el cual se administró el formulario, fue la necesidad de incorporar ofertas de cursos en modalidad virtual, que incluyeran el uso de las TIC.

La mayoría de las autoridades coincide en que los cursos brindados por la propia UA de temas específicos orientados, con fuerte componente de aplicación y de corta duración, son los más efectivos. Le siguen las carreras de posgrado formales (especialización y maestría). Sin embargo, también reconocen que aquellos docentes que se inscriben en ellas no se gradúan, ya que el interés se evidencia por los cursos individuales más que por una formación estructurada. Por otra parte, varios manifiestan que los docentes realizan sus posgrados en vinculación con su formación disciplinaria por lo cual la formación en lo pedagógico es a lo que destinan menos tiempo y no es prioritaria a la hora de gestionar el tiempo de su formación.

En el espacio para comentarios, los encuestados se refirieron a variadas cuestiones que se compilan a continuación:

Referencias a la virtualidad (6)

Hubo seis comentarios que se refirieron a la virtualidad, entre otros:

Nos gustaría que se sumen ofertas de posgrados virtuales en pedagogía en el ámbito tanto de las ciencias básicas como de las sociales.

Creo que en este tiempo los dispositivos a distancia serían una buena opción para que se perpetúen cuando la presencialidad vuelva.

Hasta el momento existe un acuerdo básico sobre las virtudes de rescatar algunos de los instrumentos y metodologías de aproximación a la virtualidad como complemento cuando se reanuden las clases presenciales.

Es muy posible que numerosas asignaturas comiencen en el futuro a planificar las actividades extra-aula de los alumnos contabilizando esa “carga horaria”, como ocurre en algunos países europeos.

Referencias a la mejora de las prácticas docentes en el aula y a la cuestión generacional (10)

Algunos comentarios – en el contexto COVID-19 – mencionaron lo valioso de contar en equipos de cátedras con docentes noveles capaces de adaptarse a las nuevas circunstancias y mediar en las nuevas tecnologías y la práctica docente. Además, varias voces resaltaron la necesidad de compartir las experiencias realizadas en el aula como un ejercicio para la mejora de la práctica docente y como un «mecanismo de contagio» y sensibilización.

En estos tiempos de COVID-19 quedó de manifiesto la importancia de la capacitación didáctica/ pedagógica de los docentes. Casi todos rápidamente pudieron adaptarse a la enseñanza no presencial, traccionados por los más jóvenes que transitaron por la capacitación didáctica/ pedagógica que ofrece la UA.

En la actualidad la diferencia generacional entre docentes es bien marcada en algunos aspectos, en particular, en el uso de las tecnologías para la información. El uso de las TIC en docencia universitaria plantea ciertos escollos relacionados con lo operativo para docentes de más de 20 años de experiencia y con varios cursos de formación docente al hombro; mientras que para los docentes que se inician y tienen esto resuelto, el cuello de botella es la formación pedagógica integral. Estas diferencias se atenúan en equipos docentes diversos, pero se polarizan en cátedras unipersonales. Esto plantea desafíos institucionales importantes a la hora de diseñar ofertas de formación pedagógica,

(...) mostrar los resultados alcanzados en las distintas asignaturas que emplean lo adquirido en los cursos o tal vez alguna innovación ayudaría a la difusión. De la misma manera que en las Instituciones Académicas se realizan Seminarios de Difusión de las Líneas de Investigación/ Extensión deberían ser continuos los Seminarios de Innovaciones o Problemáticas de la Práctica Docente. Difundir y capacitar en las «Buenas Prácticas Docentes» con la misma intensidad con que difundimos las BPA.

Generación de espacios para socializar los resultados alcanzados en las prácticas docentes.

La sensibilización para lograr que los docentes replanteen su práctica desde esta perspectiva es lo más complejo en nuestro contexto.

Referencia a la capacitación pedagógica en el marco de un plan de mejora, de problemáticas emergentes, particulares de la institución o de la carrera (7)

En los comentarios se detecta la importancia que algunos encuestados le otorgan a abordar la formación pedagógica en marcos más institucionales que posibiliten cambios estructurales, más que en dar respuesta a necesidades emergentes externas.

La oferta permanente de estos cursos y la referencia a los resultados articulados con los objetivos de la propia casa de estudios ayudarían a que el perfeccionamiento en el área sea creciente.

Los dispositivos de capacitación pedagógica en general se disparan cuando hay una acreditación por delante y raramente como parte de un Plan de Mejora continua. La oferta permanente de

estos cursos y la referencia a los resultados articulados con los objetivos de la propia casa de estudios ayudarían a que el perfeccionamiento en esta área sea creciente.

Considero que los posgrados (diplomaturas, especializaciones) deben ser específicos de cada unidad académica y no generales de toda la universidad. Cada carrera o familia de carreras presenta problemáticas específicas en torno a su objeto de enseñanza, en su comunidad docente, en la dinámica de la institución en sí, en sus estilos de trabajo, por lo que me parece propicio no generalizar la formación docente. No obstante, debo reconocer que una formación docente ofrecida desde las áreas centrales o bien para todas las facultades da lugar a intercambios enriquecedores entre los participantes.

Considero también que hay temas emergentes que deben estar presentes en la formación de un docente universitario, tales como los dispositivos de tutorías, la formación en género, alfabetización académica, entre otras.

En síntesis, en forma unánime las autoridades académicas de las distintas UA reconocieron la importancia de la capacitación pedagógica, cuyos dispositivos son legitimados en los concursos. De una manera clara y precisa, plantearon un abanico de formas de capacitación de uso en todas las UA del país, expresaron sus preferencias y fundamentaron sus respuestas críticamente.

3.3 Resultados relativos al dispositivo del sistema de adscripción

3.3.1 Contexto

Como mencionamos, analizamos este dispositivo a través de la carrera docente¹⁷ de la FAUBA, destinada a los auxiliares docentes y vinculada con la enseñanza de asignaturas de carreras agronómicas. Se enmarca en el Estatuto Universitario de la UBA y depende de la Secretaría Académica. Tiene como objetivo capacitar pedagógica y didácticamente a los auxiliares e introducirlos en el campo de la investigación.

La cursan voluntariamente los docentes que se encuentran desempeñando funciones de auxiliares en la UA- es un dispositivo de formación en servicio- y su título es puntuado como antecedente en los concursos docentes. La duración teórica mínima de la adscripción es de dos años. Tiene un total de 208 horas, de las cuales 96 corresponden a la Práctica de la Enseñanza supervisada por el profesor a cargo de la cátedra o área disciplinaria donde se desempeña el docente y 112 horas destinadas a cursos.

Está organizada en tres áreas de actividades: (i) cursos (talleres, seminarios) que abordan la fundamentación didáctica y pedagógica de las prácticas docentes, (ii) un curso propedéutico en investigación de las disciplinas agronómicas y (iv) práctica de la enseñanza, que comprende actividades en terreno supervisadas por un profesor. El equipo que conforma la unidad de gestión de la carrera es interdisciplinario y está conformado por especialistas en pedagogía, antropología e ingeniería agronómica. La carrera registra en la actualidad más de 120 inscriptos, 35 egresados y 40 profesores supervisores de los distintos departamentos académicos de la facultad.

Entre los docentes auxiliares de la UA, existe una preferencia marcada por este dispositivo sobre el de los posgrados universitarios pedagógicos¹⁸, ya que la mayoría elige esa trayectoria de posgrado (maestrías, doctorados o posdoc) en su especialidad disciplinaria. Sin embargo,

¹⁷ Res. Consejo Superior de la UBA, 6202/13) de la FAUBA (<https://www.agro.uba.ar/carrera-docente/cartelera>).

¹⁸ Sólo uno del total de 220 docentes auxiliares de la UA eligió una maestría en Educación Superior en el año 2014 como forma de capacitación pedagógica.

como veremos en los resultados de la encuesta a los graduados y supervisores, la valoran positivamente.

Desde el punto de vista epistemológico, el dispositivo concibe el campo de las prácticas docentes (enseñanza, orientación, gestión del conocimiento, de los recursos humanos e institucional, y articulación con la investigación y la extensión) como una interfaz en la que se dan colaboraciones disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias con los sistemas complejos de conocimiento, ciencia y tecnología agronómica y el relativo a las ciencias de la educación (Figura).

Figura. Colaboraciones que se articulan en el campo de las prácticas del docente universitario



Fuente: Elaboración propia.

Esta trama de relaciones se sostiene en una articulación entre la docencia e investigación que se basa en la disciplina para comprender y mejorar interdisciplinariamente la enseñanza de campos de conocimientos específicos (NRC, 2012; Lukes *et al.*, 2015; De Jong *et al.*, 2013; Dolan *et al.*, 2018), en este caso, de las ciencias agronómicas.

Los principios curriculares y didácticos sobre los que se organizó este dispositivo dimanaron de una didáctica socio-constructivista profesional (Pastré & Vergnaud, 2013). La práctica se basó en la reflexión sobre la acción, en la acción y para la acción, según los postulados del aprendizaje experiencial (Schön, 1998). Anima el dispositivo la firme convicción expresada hace unos años por Meirieu (1995): «sólo nos transformamos en practicantes reflexivos a través de una práctica reflexiva».

En las instancias de prácticas supervisadas por el profesor a cargo de la cátedra o área de desempeño, los docentes construyen conocimiento y se guían por un *dossier de la práctica*. El *dossier* constituye un portfolio que reúne la producción intelectual del docente y compilan evidencias de la marcha de aprendizaje. Es un instrumento de autoevaluación y autoadministración que permite apreciar los propios avances –en este caso de las prácticas– e incorpora el diálogo con el profesor supervisor, sus sugerencias, indicaciones y comentarios, así como los de sus colegas. De allí su carácter colaborativo.

Todas estas perspectivas sumadas a las actividades de los cursos específicos de la carrera redundan en posibles beneficios que apuntan a las actividades docentes y al aprendizaje de los estudiantes. El registro permite a los docentes reflexionar sobre sus propias prácticas, que se afianzan con la mirada de los pares docentes y de los supervisores.

Las actividades del *dossier* comprenden, entre otras, las siguientes prácticas:

1. Observación de clases, reuniones del equipo docente, foros electrónicos, viajes didácticos, experiencias a campo, laboratorio u otras. Análisis y reflexión sobre lo observado.
2. Colaboración en la elaboración de instrumentos didácticos, asistencia en actividades de clases teórico-prácticas, etc. y reflexión sobre ellos.
3. Colaboración en el dictado de clases (enseñanza en equipo, microenseñanza) y reflexión sobre lo trabajado.

3.3.2 Resultados del cuestionario (a) administrado a los graduados de la carrera docente

El instrumento se administró a todos los graduados de la carrera docente (35) y se obtuvieron 33 respuestas (94 %).

La mayor parte (45%) de los encuestados son de dedicación exclusiva, tienen cargo de jefes de trabajos prácticos (42,4%) y a la fecha muchos han ascendido al cargo de profesores adjuntos (27,3%).

A continuación, se presentan las respuestas según las categorías indagadas (Cuadro IV):

Cuadro IV. Autopercepción de la mejora sobre competencias didácticas, de interacción con actores del dispositivo y comunicativas

1-La carrera docente mejoró mis clases en los aspectos relativos a la enseñanza (métodos, procedimientos, técnicas)		2-La carrera docente mejoró mis clases en los aspectos relativos a la evaluación de los estudiantes	
Muy de acuerdo	48,5 %	Muy de acuerdo	57,6 %
De acuerdo	48,5 %	De acuerdo	33,3 %
En desacuerdo	3%	En desacuerdo	9,1%
No puedo determinarlo	--	No puedo determinarlo	---
3-La carrera docente mejoró la interacción con mis pares.		4-La carrera docente mejoró la interacción con el/la profesor/a supervisor/a	
Muy de acuerdo	30,3 %	Muy de acuerdo	24,2 %
De acuerdo	30,3 %	De acuerdo	39,4 %
En desacuerdo	12,1%	En desacuerdo	12,1%
No puedo determinarlo	27,3%	No puedo determinarlo	24,2%
5-La carrera docente mejoró mis habilidades para planificar situaciones didácticas.		6-La carrera docente me brindó confianza en mis habilidades docentes.	
Muy de acuerdo	54,5 %	Muy de acuerdo	54,5 %
De acuerdo	42,4 %	De acuerdo	42,4 %
En desacuerdo	3,1%	En desacuerdo	3,1%
No puedo determinarlo	--	No puedo determinarlo	---
7-La relación con el/la profesor/a supervisor/a fue provechosa		8-El dossier de la práctica fue un instrumento que permitió mi reflexión sobre las prácticas.	
Muy de acuerdo	39,4 %	Muy de acuerdo	48,5 %
De acuerdo	42,4 %	De acuerdo	33,3 %
En desacuerdo	9,1%	En desacuerdo	12,1%
No puedo determinarlo	9,1%	No puedo determinarlo	6,1%
9-La interacción y el trabajo conjunto con los compañeros de los cursos me resultó útil.		10-Pude aplicar en el ámbito de alguna asignatura lo aprendido en la carrera	
Muy de acuerdo	45,5 %	Muy de acuerdo	65,7 %
De acuerdo	33,3 %	De acuerdo	27,3 %
En desacuerdo	12,1%	En desacuerdo	7%
No puedo determinarlo	9,1%	No puedo determinarlo	---
11-Pude llevar a cabo una experiencia innovadora a partir de lo aprendido		12-Pude comunicar al equipo de trabajo del área o cátedra algunos aspectos de lo aprendido durante la carrera docente.	
Muy de acuerdo	51,6 %	Muy de acuerdo	42,4 %
De acuerdo	33,3 %	De acuerdo	39,1 %

En desacuerdo	9,1%	En desacuerdo	12,1%
No puedo determinarlo	6%	No puedo determinarlo	6,4%
En caso de que hayas concursado algún cargo mientras realizabas la carrera docente o después de ella, ¿consideras que la carrera te brindó herramientas para alguna instancia del concurso?		Le recomendarías a un/a colega que realizara la carrera docente?	
Si	89,7%	Si	84,8%
No	10,3%	No	--
		Tal vez	16,2%
¿Qué otro tipo de capacitación realizarías en el futuro?			
Cursos referidos a mi especialidad		36,4%	
Cursos pedagógicos		50%	
Posgrados de mi especialidad		45,5%	
Posgrados pedagógicos		13,6%	
Otras capacitaciones		45,5%	
No tengo previsto en el corto plazo		9,1%	

Fuente: Elaboración propia.

En general, se observa entre los encuestados un elevado nivel de aprecio de la carrera por la mejora de sus clases, por el aprendizaje de sus alumnos, por la planificación de situaciones didácticas, y por haberles brindado confianza en sus propias habilidades, así como por sus aportaciones al equipo de trabajo; todo ello se encuentra refrendado por una respuesta muy alta sobre su posible recomendación a otro colega (84,8%).

Los valores más altos de aceptación (muy de acuerdo) se dieron en la aplicación de lo aprendido en la carrera, que tuvo el porcentaje más alto: 65,7%, incluso, el 84,8% pudo llevar a cabo una experiencia innovadora a partir de lo aprendido. Se trata de valores muy altos, ya que ambos logros no dependen sólo del graduado sino de la autorización del profesor a cargo de las asignaturas. Los valores menores de acuerdo se sitúan en la mejora de las relaciones humanas en el interior de la cátedra.

A continuación, presentamos algunos comentarios agrupados por categorías y otros expresados *verbatim*.

Aprecio general positivo (10)

La Carrera Docente fue una hermosa experiencia para mí, las clínicas en el aula fueron geniales, la interacción con los docentes, igual. Promoví que varios colegas la hicieran después de mí.

Creo que TODOS los docentes de la facultad deberían hacerla.

La carrera docente forma, capacita y prepara al docente en formación para abordar la tarea pedagógica con diferentes herramientas y desde distintos ángulos. Es altamente recomendable para docentes que inician en su profesión como educadores.

Utilidad didáctica (10)

Considero que la carrera docente me brindó herramientas teórico-metodológicas y prácticas que pudieron ser aplicadas directa y provechosamente en el día a día de mi cargo docente.

Los docentes universitarios en su mayoría no tienen herramientas didácticas. Se destacan los contenidos por sobre el vínculo en el proceso formativo y con el tiempo y el acceso a la información cada vez más se interpela la función y rol del docente.

La carrera docente me brindó nuevas herramientas para las evaluaciones y sobre todo me dio más confianza para las clases.

Intercambio positivo con los pares y con el equipo de la CA (3)
[tal vez no la recomendaría] porque es corta (2)

Creo que se pueden ver más cosas. A mí me hubiera gustado aprender sobre el comportamiento de los estudiantes universitarios para entenderlos mejor y poder actuar y responder mejor a situaciones que se pueden dar en un curso.

Por las didácticas (general y especial) (2)

Porque ofrece herramientas para la gestión (1)

Para generar masa crítica en las cátedras y compartir experiencias (1)

En cuanto a los comentarios finales, que no eran obligatorios, hubo 15 respuestas. Se profundizaron algunas de las opiniones emitidas en el ítem anterior.

Agradecimiento, aprecio (7)

...pero resulta corta (4)

Demandas, sugerencias (4)

Solamente agregó que sería útil articular la carrera docente con la Maestría en Docencia Universitaria u otras similares. O sea, que la carrera sea un paso intermedio en estos posgrados. Creo que eso aumentaría la demanda.

Mi única crítica es que al ser tan pocos cursos, tres, en el de Pedagogía Universitaria se va mucho tiempo en historia de la UBA, leyes ...

Quizás deberían incluirse actividades usando la plataforma *moodle* para complementar (diseño de exámenes, subir textos, administrar foros) (...)

3.3.3 Resultados del cuestionario (b) a los supervisores que monitorearon las prácticas de los graduados

Se obtuvieron 15 respuestas (65%) del total de profesores supervisores. En general, el nivel de aprecio del dispositivo fue muy alto expresado en «muy de acuerdo» con las formulaciones del cuestionario (Cuadro V).

Cuadro V. Percepción de la mejora sobre competencias didácticas, de interacción con actores del dispositivo y comunicativas

1-La carrera docente mejoró las clases desde la/el docente en los aspectos relativos a la enseñanza (métodos, procedimientos, técnicas)	2-La carrera docente mejoró sus clases en los aspectos relativos a la evaluación de los estudiantes
Muy de acuerdo 60 % De acuerdo 40 % En desacuerdo -- No puedo determinarlo --	Muy de acuerdo 40 % De acuerdo 40 % En desacuerdo -- No puedo determinarlo 20%
3-La carrera docente mejoró la interacción con sus pares.	4-La carrera docente mejoró su interacción conmigo como profesor/a supervisor/a
Muy de acuerdo 40 % De acuerdo 26,7 % En desacuerdo 16,6% No puedo determinarlo 26,7%	Muy de acuerdo 46,7 % De acuerdo 33,3 % En desacuerdo 20% No puedo determinarlo --
5-La carrera docente mejoró sus habilidades para planificar situaciones didácticas.	6-Noté que el/la docente desarrolló mayor confianza en sus habilidades docentes.
Muy de acuerdo 53,3 % De acuerdo 40 % En desacuerdo -- No puedo determinarlo 6,7%	Muy de acuerdo 80 % De acuerdo 20 % En desacuerdo -- No puedo determinarlo --
7-Compartimos reflexiones sobre la tarea realizada	8-Pudo aplicar en el ámbito de la/s asignatura/s algo de lo aprendido en la carrera.
Muy de acuerdo 46,7 % De acuerdo 46,7 % En desacuerdo 7,6% No puedo determinarlo --	Muy de acuerdo 60 % De acuerdo 33,3 % En desacuerdo -- No puedo determinarlo 6,7%
9 Pudo llevar a cabo una experiencia innovadora a partir de lo aprendido	10 Pudo comunicar al equipo de trabajo del área o cátedra algunos aspectos de lo aprendido durante la carrera docente
Muy de acuerdo 48,7 % De acuerdo 33,3 % En desacuerdo -- No puedo determinarlo 20%	Muy de acuerdo 33,3 % De acuerdo 60 % En desacuerdo 6,7% No puedo determinarlo ---
11-Creo que la carrera docente resulta más efectiva para aquellos docentes que recién se inician (menos de 5 años de antigüedad en el sistema) que para los que registran una antigüedad mayor	En caso de que el/la docente haya concursado algún cargo durante o después de haber realizado la carrera docente, ¿considera que la carrera brindó herramientas para alguna instancia del concurso?
Muy de acuerdo 20 % De acuerdo 13,3 % En desacuerdo 33,3% No puedo determinarlo 33,3%	Si 73,3% No 20% No corresponde 6,7%
¿Encuentra en los aspectos pedagógicos/didácticos diferencias entre aquellos docentes que hicieron la carrera docente de los que no la han realizado?	Le recomendarías a algún otro docente de su cátedra/departamento o de la facultad que realizara la carrera docente?
Si 100% No --	Si 100% No --
Esta pregunta está destinada a quienes tienen más de un egresado de la carrera docente. ¿Nota diferencias en cuanto a la efectividad pedagógica/didáctica de la carrera docente entre los egresados?	
Si 50%	50%
No 50%	50%

Fuente: Elaboración propia.

Su máxima expresión fue de 80% sobre el hecho que advertían mayor confianza de los supervisados en sus propias habilidades, seguido por la aplicación en el ámbito de la asignatura de lo aprendido (60%) y la mejora en la enseñanza (métodos, procedimientos y técnicas) (60%); y el mejoramiento en la planificación didáctica (53,3 %) Estas respuestas son consistentes con las de los graduados.

En cuanto a la opinión de si el dispositivo resultaba efectivo para docentes con una antigüedad menor de cinco años respecto de los que tenían una antigüedad mayor, el desacuerdo llegó al 33,3%.

Se expresó un acuerdo total en que la carrera diferencia entre los que la cursaron con los que no lo han hecho y sobre su recomendación, en plena coincidencia con los juicios de los graduados.

Los profesores supervisores hicieron menos comentarios que los docentes. Entre otros, se destacan los siguientes:

Creo que otorga una buena formación complementaria, que se puede aplicar tanto al campo docente como profesional

En cuanto a la posible mejora en la comunicación en el interior de las cátedras, un profesor arguye:

La docente que supervisé siempre tuvo (y tiene) una excelente relación con sus pares y conmigo. No me parece que haya cambiado por haber hecho la carrera docente. Creo que la carrera docente le sirvió (y lo trasladó al resto de los docentes) sobre todo para manejar grupos de discusión en clase y mejorar la forma de evaluar a los alumnos.

Se observa el carácter relacional de la pedagogía de la carrera docente y la apropiación de sus principios de aprendizaje colaborativo. Un profesor supervisor sostiene:

Otras actividades que hemos innovado fueron el resultado de discusiones en equipo. Me resulta difícil saber cuánto aportó cada uno, porque fueron construcciones que hicimos con aportes de todos.

Me tocó tutorar a un docente con interés y preocupación por la formación en el área y, por lo tanto, con cursos formales previos al inicio de esta carrera. Aun así, creo que ella le aportó muchísimo y, en algunos casos, ¡nuestra interacción fue muy rica!

Remarco el aporte positivo significativo que pude observar sobre aspectos que trascienden la praxis diaria, tales como las reflexiones sobre la función docente universitaria y la seguridad adquirida en ella, incluidos los aspectos a innovar/corregir para su mejoramiento y los límites estructurales.

En cuanto a la actividad docente inmediata, pude observar desde inicios del curso de la carrera, el impacto positivo sobre la planificación de la actividad de clases, programación de cursos e interrogantes acerca de la evaluación de los estudiantes. En lo mediato, destaco la postura “bien plantada” que tuvo ante el concurso docente.

La evaluación del dispositivo «carrera docente» por sus actores resultó positiva. Sin embargo, no desconocemos las debilidades propias de los instrumentos de autopercepción. Por esta razón, tratamos de cotejar los juicios valorativos de los propios docentes con la percepción de sus profesores supervisores. Somos conscientes de que se trata de una valoración a partir de un *proxy*, ya que quizá el mejor indicador para evaluar la fortaleza de la adquisición de las competencias pedagógicas de los docentes sean los aprendizajes de sus estudiantes. Sin embargo, resulta difícil diseñar un mecanismo que los incorpore, ante la imposibilidad de que los alumnos constaten dichas competencias de los docentes *antes* de la carrera y *después* de ella. Por ese motivo, la valoración de los profesores supervisores, quienes conocen a los docentes a su cargo por un período prolongado, fue una herramienta valiosa para cotejar la consistencia de la información provista por los graduados.

IV. A MODO DE CIERRE

En menos de veinte años, la capacitación pedagógica en el seno de las universidades ha experimentado cambios positivos en el país; se ha incrementado, visibilizado y legitimado. Resultó alentador constatar empíricamente cómo las autoridades académicas de las unidades agronómicas de todas las universidades de gestión pública y privada argentinas avalaron la necesidad de contar con dispositivos que respondan a políticas universitarias de gestión de la calidad y de inclusión social. Enfatizamos aquí la noción de dispositivo como la concreción de una política que aprecia la solidez de los fundamentos pedagógicos y didácticos para la mejora de la misión universitaria de la enseñanza y le otorga reconocimiento.

Asimismo, somos conscientes que la coyuntura del aislamiento social por la pandemia COVID-19, que impulsó a estas UA con carreras presenciales que tuvieron que desarrollar actividades virtuales, puso en relieve la necesidad de una capacitación pedagógica para nuevas situaciones de aprendizaje y trajo a primer plano su importancia.

En cuanto a los dispositivos, todos muestran su inherente efectividad, en especial, si realmente se constituyen como tales; es decir, si están acoplados a políticas universitarias y no se trata de experiencias episódicas. Según la sugerencia de un encuestado, lo ideal sería combinar sus facetas positivas y amenguar sus debilidades. De acuerdo con los actores, la divisoria de aguas entre ellos estaría en el logro de un delicado equilibrio entre la atención didáctica a los campos disciplinarios sin descuidar los aspectos generales de la enseñanza.

En este sentido, el sistema de adscripción o carrera docente resulta efectivo porque encara lo didáctico desde la especificidad de la UA, en especial, cuando atiende a la reflexividad del docente y a las prácticas colaborativas. La posibilidad de articularse con otros dispositivos le ofrece la oportunidad de amenguar la endogamia del sistema y abrirse a una formación continua del docente universitario, rigurosa y de calidad.

Los dispositivos pedagógicos universitarios, ya sean los descritos en este trabajo u otros vigentes en distintos países, enfrentan desafíos que se manifiestan cotidianamente. Entre otros: ¿cómo articular lo disciplinario con la intervención didáctica?, ¿cómo evitar caer en la tentación de adoptar metodologías, secuencias prácticas, recomendaciones, etc. concebidas para otros niveles de enseñanza, que poseen una abundancia de literatura que las respaldan, pero que no se adecuan al nivel universitario?, ¿cómo legitimar estos dispositivos? Y, en lo crucial: ¿cómo se puede vincular dicha capacitación con la investigación y obtener paridad de reconocimiento en los concursos? Estos y otros interrogantes son los retos que aún no se han resuelto en forma plena en el ámbito universitario.

Es responsabilidad de los decisores y de las políticas universitarias considerar estas cuestiones porque, según el conocido aforismo: *ningún sistema supera la calidad de sus formadores*.

Agradecimientos: el equipo de investigación agradece a las y los secretarios académicos de todas las unidades académicas agronómicas públicas y privadas del país por haber encontrado tiempo en medio de las tribulaciones de la pandemia para contestar nuestro cuestionario. Asimismo, vaya también nuestra gratitud a los egresados de la carrera docente de la FAUBA y a sus supervisores por la disponibilidad y atención brindada a nuestro estudio.

Bibliografía

1. Agamben, G. (2006) *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
2. Barrachina, R. O. (2018) *Comunicación personal*.
3. Boyer, E. (1990) *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, N.J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
4. Brunner, J. (1990) *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile: Editorial Fondo de Cultura Económica.
5. Camilloni, A. R. W. de (1995) Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior en «*Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación "didáctica de nivel superior" universitaria*», Valparaíso.
6. Cebreiros Álvarez, E. (2004) La "licentia docendi": comienzo y desarrollo de la carrera universitaria en Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña. (A Coruña, Universidade da Coruña), 8, 259- 279.
7. Chism, N.V.N. (2007) A professional priority: Preparing educational developers. *32nd annual meeting of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education*, Pittsburgh, PA.
8. Darling-Hammond, L. (2001) *Thoughts on Teacher Preparation*. Disponible en <http://www.edutopia.org/elenas-story-envisioning-making-teacher>.(acceso 22/07/2020)
9. De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P, Van Keulen, H. (2013) Poldering a Teaching Qualification System in Higher Education in the Netherlands, a typical Dutch phenomenon. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Formación docente del profesorado universitario*, 11, 3, 23-40.
10. Dolan, E. Elliott, S. L., Henderson, Ch, Everett, D. C., St. John, K. & P A. Ortiz (2018) Evaluating Discipline-Based Education Research for Promotion and Tenure. *Innov High Educ*, 43, 31-39,
11. Fernández, S. M. (1996) «La formación profesional del bibliotecario en la Facultad de Filosofía y Letras: 74 años de existencia» en *La investigación, las bibliotecas y el libro en cien años de vida de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires* (p. 359-392) Buenos Aires: UBA.
12. Fernández Lamarra, N. (2002) *La Educación Superior en la Argentina. Proyecto Observatorio sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe*. IESALC. Disponible en <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00098.pdf> (acceso 22/07/2020)
13. Galino, M.A. (1982) *Historia de la Educación I: Edades Antigua y Media*. Madrid: Gredos.
14. García Fanlo, L. (2011) Qué es un dispositivo: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei, Revista de Filosofía*, 74, 1-8. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf> (acceso 22/07/2020)
15. Gosling, D., McDonald, J., & Stockley, D. (2007) «We did it our way! Narratives of pathways to the profession of educational development» . *Educational Development*, 8,4, 1-6.

16. Gosling, D. (2009) «Educational development in the UK: a complex and contradictory reality». *International Journal for Academic Development*, 14, 5–18.
17. Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2016) «Do accountability policies push teachers out?» *Educational Leadership*, 73, 8, 44-49.
18. Kennedy, M. M. (1999) The problem of evidence in Teacher Education en Roth, R. A., *The Role of University in the Preparation of Teachers* (pp. 84-104) US/UK: Falmer Press.
19. Londoño Orozco, G. (2015) La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. *Miradas desde el estado del arte. Itinerario Educativo*, 66, 47-85
20. Lucarelli, E. (2000) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
21. Lucarelli, E. (2016) *UnFinal del formulario2016)(2016)a mirada regional sobre el asesoramiento pedagógico universitario y la formación del docente universitario: identidad y diversidad*. Intercambios: Dilemas. Montevideo: Universidad de La República: UNELAR.
22. Lukes, L., LaDue, N., Cheek, K., Ryker, K., & St. John, K. (2015) «Creating a community of practice around geoscience education research: NAGT-GER» . *Journal of Geoscience Education*, 63, 1–6.
23. Marincovich, M. (2007) *Teaching and Learning in a Research- Intensive University*.
24. En R.P Perry and J.C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*, 23–37.
25. MacFarlane, B. (2011) «The morphing of academic practice: Unbundling and the rise of the para-academic», *Higher Education Quarterly*, 65, 1, 59-73
26. McDonald, J. (2010) «Charting pathways into the field of educational development» *New directions for teaching and learning*, 122, 37, 45.
27. Meirieu Ph. (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.
28. Meizlish, D. S., & Wright, M. C. (2009) Preparing advocates for faculty development: Expanding the meaning of “growing our own en L. B. Nilson & J. E. Miller (eds.), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 385–400) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
29. Molinari, A., & G. Ruiz (2005) La organización de la formación para la docencia en la Universidad de Buenos Aires en Cardinaux, N.; Clérico, L., Molinari A., & G. Ruiz (coords.), *De cursos y de formaciones docentes* (pp.25-31), Buenos Aires: Facultad de Derecho, UBA.
30. National Research Council (NRC) (2012) *Discipline-based education research: Understanding and improving learning in undergraduate science and engineering*. Washington, DC: National Academies Press.
31. Ödalen, J., Brommesson, D., Gissur Ó. Erlingsson, J., Schaffer. K., & M. Fogelgren (2019) «Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities» . *Higher Education Research & Development*, 38, 2, 339-353.

32. Pastré, y G. Vergnaud (2013) La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*. Disponible en <http://rfp.revues.org/157> (acceso 22/07/2020)
33. Pedró, F. (2020) «¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora?», *Educación Superior y Sociedad, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32, 60-89.
34. Pérez Lindo, A. (2017) *La Educación Superior Argentina (1983-2015)* Bs.As.: Eudeba
35. Plencovich, M.C. (2004) *Algunas aportaciones al concepto de Pedagogía: Herbart*. Maestría en Enseñanza Agropecuaria y Biológica. EPG. UBA-CEABA.
36. Plencovich, M.C. (2014) «Educación y agrarismo en Jovellanos. Políticas de estado, dispositivos e ilustración». *Cuadernos de Investigación*. Asturias: Universidad de Oviedo, España, 8: 101-127.
37. Plencovich, M.C. (2010) *Pedagogía universitaria: debates epistemológicos, academización y prácticas educativas*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Facultad de Derecho.
38. Plencovich, M.C. (2018a) La formación pedagógica del investigador docente universitario en el contexto del MERCOSUR: ¿vino nuevo en odres viejos? *VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía La Innovación y el futuro de la educación para un mundo plural (CIP18)*
39. Plencovich, M.C. (coord.) (2018b) *La construcción de lo académico*. Buenos Aires: Ciccus.
40. Plencovich, M.C. Quadrelli, S., C. Bogosián: H. Picco- Plencovich, R. Berbara, J. Delgadillo Macías, & I. González Valadez (2015) «Algunos atributos de la autonomía universitaria en la Argentina, Brasil y México: otra vuelta de tuerca» . *Debate Universitario*, 4, 7, 69-86.
41. Ponce Naranjo, I. (2018) *La formación pedagógica del profesorado universitario. Diseño de una propuesta formativa para la Universidad Nacional de Chimborazo*. (Tesis de Doctorado) Universidad Autónoma de Barcelona.
42. Ruiz, G. (2005) Las políticas de formación docente en la Argentina en Cardinaux, N.; Clérico, L., Molinaro A., & G. Ruiz (coords.), *De cursos y de formaciones docentes* (pp. 51-65), Buenos Aires: Facultad de Derecho, UBA.
43. Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. México: Editorial Planeta Mexicana.
44. Silander, Ch., & Stigman, M. (2019) «Individual growth or institutional development? Ideological perspectives on motives behind Swedish higher education teacher training», *High Educ*, 77, 265-281. Disponible en <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10734-018-0272-z.pdf> (acceso 22/07/2020)
45. Souto, M. (2019) «Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria». *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16, 16, 1-16.
46. Stefani, L. (1999) «On becoming an academic developer: A personal journey» . *International Journal for Academic Development*, 4, 2, 102–110.
47. Tierney, G., & R. A. Rhoads (1993) «Enhancing Promotion, Tenure and Beyond: Faculty Socialization as a Cultural Process» . ASHE-ERIC, Higher Education Report No. 6.
48. UNESCO (1998) *Conferencia mundial sobre la educación superior*, París 5-9 de octubre

49. Vega, A. (2013) El pensamiento educativo, filosófico y político de Risieri Frondizi y su rectorado en la Universidad de Buenos Aires. *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. Disponible en <http://www.aacademica.org/000-038/114> (acceso 22/07/2020)
50. Verger, J. (2008) La educación del estudiante, la vida estudiantil en Rainer Christoph Schwinges, *Studenten und Gelehrte. Studien zur Sozial- und Kulturgeschichte deutscher Universitäten im Mittelalter* (pp. 431-488) . Brill: Leiden-Boston.
51. Zabalza, M. A. (2007) *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

En busca de indicios de internacionalización del currículum: análisis del último cambio de plan de la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional del Sur¹

Diana Isabela Lis²

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Virginia Inés Corbella³

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Fecha de recepción: 10 de mayo de 2020. Fecha de aceptación: 25 de febrero de 2021.

Resumen

La globalización ha traído nuevos desafíos en la educación superior y ésta ha intentado responder adaptándose de acuerdo a como han ido sucediendo los cambios socio-tecnológicos. En el contexto actual, es fundamental buscar desarrollar la adquisición de competencias y habilidades a través de la internacionalización en casa, específicamente la internacionalización del currículum. Entendiendo por esta última, la incorporación de una dimensión internacional e intercultural tanto en el contenido como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Leask, 2013a; Luchilo, 2017). El objeto de este trabajo se centra en analizar el último cambio de plan de la licenciatura en Economía de la UNS, a partir de documentos curriculares y encuestas. Los resultados muestran ciertos cambios pero éstos no parecen romper con ciertas continuidades, a pesar que, desde hace tiempo, la UNS y en particular el Departamento de Economía han llevado adelante distintas actividades académicas vinculadas a la internacionalización de la educación.

PALABRAS CLAVE: ANÁLISIS CURRICULAR – INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA – EDUCACIÓN SUPERIOR – LICENCIATURA EN ECONOMÍA – INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

¹ Proyecto de Investigación: “Indicadores cuali y cuantitativos en la educación superior” UNS (PGI24/ZE38). Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. <http://www.uns.edu.ar>

² Investigadora y profesora adjunta en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Profesora y Licenciada en Economía y en Educación, Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades, mención Investigación y Evaluación Educativa. Su investigación actual se centra en la enseñanza de la economía en los distintos niveles educativos y la educación en el nivel superior. Ha publicado diversos artículos en congresos, libros, revistas académicas y material de difusión. Es Profesora de las materias del área de Didáctica Especial de la Enseñanza de la Economía y tutora de ingresantes del Departamento de Economía desde el año 2009. También se desempeña como capacitadora docente concursada del área Economía en el CIIE (Centro de Información e Investigación educativa), Región XXII, desde el año 2011.

³ Licenciada y Magíster en Economía. Ayudante A en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur. Su investigación actual se centra en la internacionalización de la educación superior e integración regional. Diversos artículos en revistas académicas.

In search of signs of internationalization of the curriculum: analysis of the latest change of plan for the bachelor's degree in Economics at the National University of the South

Abstract

Globalization has brought new challenges in higher education and the university tries to give response to this adapting to the socio-technological changes. In the current context, it is essential to seek how to develop the acquisition of skills and abilities through internationalization at home, specifically the internationalization of the curriculum, i.e., the incorporation of an international and intercultural dimension both in the content and in the teaching and learning processes (Leask, 2013a; Luchilo, 2017). The purpose of this work is to analyze the latest change in the plan of the degree in Economics of the U.N.S. (National University of the South), based on curricular documents and surveys. The results show certain changes but these do not seem to break with certain continuities, although, since a long time, the U.N.S. and in particular the Department of Economics, have carried out different academic activities linked to the internationalization of education.

KEY WORDS: CURRICULUM ANALYSIS - INTERNATIONALIZATION AT HOME - HIGHER EDUCATION - DEGREE IN ECONOMICS - INTERNATIONALIZATION OF CURRICULUM

Introducción

A través del tiempo, la educación superior se ha transformado según se fueron sucediendo diversos acontecimientos y cambios socio-tecnológicos, adaptándose a la realidad de cada momento y modificando los contenidos considerados como fundamentales de ser enseñados a los estudiantes en los currículums universitarios. Actualmente, con los desarrollos en las tecnologías de la información y comunicación, en un mundo cada vez más globalizado e interconectado, es necesario un nuevo paradigma educativo, donde la búsqueda de calidad, adquisición de competencias y habilidades e internacionalización de la educación superior ocupe un lugar destacado.

Es en este contexto, que se evidencia la necesidad, por parte de las universidades, de reconocer que es ineludible, para alcanzar una mejora en la calidad educativa y el desarrollo de habilidades en el cuerpo estudiantil conforme a los desafíos actuales, un amplio consenso y conciencia por parte de todos los participantes de la comunidad universitaria con respecto al proceso de internacionalización. La internacionalización, para ser integral, debe ser entendida como un proceso transversal, con impacto en la gobernanza, el cuerpo docente, los estudiantes y todas las unidades administrativas y de apoyo académico (Hudzik, 2011).

Siguiendo con esta línea, Lis y Corbella (2018) señalan que una propuesta que colabora en un proceso de internacionalización integral, dentro de la estrategia de internacionalización en casa, es la internacionalización del currículum. Entendiendo por esta última la incorporación de una dimensión internacional e intercultural tanto en el contenido como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Leask, 2013a; Luchilo, 2017).

Desde el año 2003, el Estado argentino ha estado acompañando, incentivando y financiando el proceso de internacionalización de las universidades con el fin de lograr la inserción de las instituciones de educación superior en el ámbito regional e internacional, gestionando diversos programas y acuerdos marcos.

Desde un principio, los docentes, alumnos e investigadores de la Universidad Nacional del Sur (UNS), han establecido relaciones académicas con otras instituciones y centros de

estudios extranjeros, y participado en actividades conjuntas con ellos. En el año 2007, se crea la Subsecretaría de Relaciones Internacionales, reconociendo de este modo formalmente, y comenzando a desarrollar y fortalecer un proceso de internacionalización integral de la UNS a través de la gestión y coordinación de proyectos de cooperación internacional en coordinación con las distintas unidades académicas siguiendo los lineamientos del Plan Estratégico de la UNS.

El Departamento de Economía, ha llevado adelante distintas propuestas tendientes a participar en este proceso de internacionalización de la UNS. Ejemplo de algunas de ellas son: movilizaciones de docentes y estudiantes al extranjero, recibimiento de alumnos extranjeros, dictado de cursos por profesores visitantes, y establecimiento de redes de investigación.

Es por ello, que el objeto de este trabajo se centra en analizar el último cambio de plan de la licenciatura en Economía de la UNS, a partir de documentos curriculares y encuestas realizadas, para encontrar indicios de un currículum que fomente el desarrollo de capacidades y competencias, por ejemplo, a través de la internacionalización en casa. Entendida esta última como aquella estrategia que respeta la diversidad, incorpora la dimensión intercultural y promueve competencias y habilidades en los alumnos, necesarias para afrontar problemáticas y sus posibles soluciones en un mundo cambiante como el actual.

En un primer momento, se describe el marco teórico del trabajo, haciendo hincapié en la internacionalización en casa y del currículum. Seguidamente se describe la metodología de análisis utilizada, luego se procede a contextualizar la UNS y el Departamento de Economía en particular, para así analizar el proceso del cambio del plan de la licenciatura en Economía vigente a partir del año 2018. Para lograr lo indicado, se procede al análisis de documentos y de encuestas realizadas a actores claves, como así también, se analizan encuestas propias realizadas a los integrantes de la comisión curricular del Departamento de Economía de la UNS. Asimismo, en otro apartado se señalan los resultados y en último lugar se establecen algunas reflexiones finales.

1. Marco teórico

Tradicionalmente, el currículum es producto de la participación de diversos grupos sociales que participan en la educación, reconociendo la primacía de algunos sobre otros, escogiendo los conocimientos y creencias que deben incluirse en los contenidos curriculares y en la forma como sus discursos pasan a formar parte de la formación universitaria (Sánchez, 2001; De Alba, 1998). De esta forma, la universidad se sitúa como una institución social que legitima la producción del conocimiento curricular.

En el último tiempo, ha surgido un nuevo paradigma, llamado diálogo-participativo, como alternativa al viejo paradigma dominante:

En este nuevo paradigma *interactivo-participativo*, los papeles, las funciones y los contenidos curriculares son recibidos y percibidos de forma distinta, advirtiéndose que las formas de relación en la clase y la cultura institucional responden a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento (...) (Ruiz Ruíz & Montoro, 2012:113).

En el nuevo paradigma, el currículum reconoce el rol de la universidad como productora y legitimadora de conocimientos, y se propone que sea más flexible, incluyendo los campos del saber, del hacer y el ser, y que valore el mundo exterior a la institución educativa y una formación funcional. Bajo este paradigma y el currículum que resulta de su propuesta, las relaciones entre los participantes son mucho más complejas, a través de trabajos cooperativos y hacia diversas direcciones, es decir, interacciones tanto verticales como horizontales, lo que hace que las instituciones sean más contextualizadas a las realidades de su entorno, buscando la formación integral de todos los participantes (Ruiz Ruíz & Montoro, 2012).

En general, las estrategias de enseñanza que se proponen para este tipo de currículum son orientadas a un aprendizaje transversal. Es decir, que se desarrollen diferentes capacidades tales como: cognitivas, afectivas, motoras, sociales y comunicativas, a través de estrategias de indagación, confrontación, de búsqueda y resolución de problemas. El objetivo es que el alumno aprenda de manera holística, interdisciplinar, de forma más comprensiva y menos mecánica. Por lo tanto, el currículum debe permitir a los docentes introducir innovaciones en sus clases para desarrollar valores, habilidades y destrezas instrumentales amplias, adquisición de lenguas extranjeras, así como el uso de las TIC (Perkins, 2010).

Las universidades pueden favorecer el desarrollo de este currículum y lograr así la formación de capacidades del alumnado, proponiendo y realizando acciones intencionadas para favorecer el proceso de internacionalización, a través de la estrategia de internacionalización en casa y del currículum. En tal sentido, la universidad, en este proceso, no acota la formación de los estudiantes a lo estrictamente disciplinar sino que por el contrario, posee el compromiso de desarrollar en los educandos una serie de competencias necesarias para favorecer la comprensión de diversas situaciones problemáticas que enfrentarán en su profesión. Jane Knight (1994) señala que pensar en el desarrollo de competencias de los alumnos, es una de las partes de la internacionalización como proceso integrado que abarca varias dimensiones.

1.1. La internacionalización en casa y del currículum

El concepto de internacionalización no es nuevo, pero comenzó a tener relevancia y a formalizarse en el ámbito de la educación a partir de la década del '80. Inicialmente, el término que prevalecía era el de cooperación internacional universitaria (Beneitone, 2014). La internacionalización puede entenderse como “un proceso integral de la dimensión internacional, intercultural y global en las funciones de la docencia, investigación y servicio de la universidad” (Knight, 2005: 39). Este concepto ha ido desarrollándose, proponiendo Hudzik (2011) que para ser integral, la internacionalización debe ser comprendida como un proceso principalmente transversal, que afecta al cuerpo docente, los estudiantes y todas las unidades administrativas de las instituciones de educación superior.

Actualmente, este proceso de internacionalización ha alcanzado un nivel tal de incremento, variedad y sofisticación de las actividades, estrategias y dispositivos empleados, que lo hacen tomar notoriedad y lo ubican en las agendas gubernamentales e institucionales de la educación superior. Se pueden mencionar como ejemplo de las estrategias más utilizadas la internacionalización en casa, internacionalización del currículum, movilidad virtual, titulaciones dobles y conjuntas, entre otras.

A estas estrategias, suele clasificárselas en dos grandes ramas según pertenezcan a la: internacionalización en casa o transfronteriza. La primera de estas estrategias, surge como respuesta a la propuesta de realizar una movilidad fuera del país y universidad de origen (Wachter, 2003), y resalta los aspectos y beneficios de la internacionalización que se producen en la propia universidad en el interior de sus aulas y campus.

Esquema I. La internacionalización en casa y la educación transfronteriza



Fuente: Knight (2012).

Para desarrollar un proceso de internacionalización en casa, una de las acciones usualmente ejecutadas es la internacionalización del currículum. Luchilo (2017) y Leask (2013b) afirman que esta estrategia es muy utilizada por las universidades pero existe una equivocación acerca de lo que ello significa en la práctica. Comúnmente está asociada con la movilidad de estudiantes durante cierto tiempo a otros centros de estudios fuera del país y dentro del currículum se consideran tiempos previstos para que realicen esta experiencia de formación en el extranjero (Ferencz y Wächter, 2012, Teichler, Ferencz y Wächter, 2011).

Leask (2013a) propone una definición del concepto, en línea con el concepto que expresa Jane Knight sobre internacionalización, donde considera a la internacionalización del currículum como:

...la incorporación de una dimensión internacional e intercultural tanto en el contenido del currículum como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en los servicios de apoyo de un programa de estudios (...) Desarrollará resueltamente sus perspectivas internacionales e interculturales como ciudadanos y profesionales globales (Leask, 2013a en Luchilo, 2017: 41).

En línea con lo que dice Luchilo (2017), la internacionalización del currículum no consiste únicamente en incorporar una serie de instrumentos, tales como programas de movilidad, reconocimiento de créditos, cursos de enseñanza en inglés, sino que incluye la relación entre las universidades y la orientación de los grupos de personas que elaboran conocimiento y forman parte de ellas.

Como menciona Leask (2020) en un reciente webinar,

Se trata de un cambio dramático ya que se ha pasado de centrarse en programas de movilidad para un pequeño porcentaje de estudiantes o en la captación de estudiantes internacionales, a reimaginar la internacionalización del plan de estudios en el país en el contexto del programa local.

Estas definiciones permiten concluir que existe más de una forma de llevar adelante la internacionalización del currículo y que la misma, debe surgir desde la propia institución educativa y de sus actores, considerando el entorno y contexto en el que desarrollan su función.

2. Metodología

La metodología utilizada para el análisis propuesto es cualitativa, enfoque que se asocia al paradigma constructivista e interpretativo. De hecho, como la propuesta pasa por centrarse en un caso particular el análisis del último cambio de plan de estudios de la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional del Sur, se considera apropiado utilizar el método de estudios de casos.

En este sentido, esta elección se realiza porque este método posee orientación empírica y descriptiva detallada (Sautu, 2003), como así también la condición de un contexto delimitado.

Es así que, para responder al objetivo de este trabajo, se analizarán documentos curriculares y datos primarios de las encuestas realizadas por la comisión curricular durante la elaboración del cambio del plan de la licenciatura en Economía. Estas encuestas fueron dirigidas a los docentes del Departamento de Economía, alumnos de la carrera, egresados y empresarios. En orden de complementar el análisis y profundizar algunas cuestiones, también se elaboró una encuesta propia con preguntas cerradas destinada a los integrantes de la comisión curricular que tuvo la responsabilidad de redactar y presentar el nuevo plan para su aprobación. Esta comisión estuvo compuesta por 10 personas, siendo docentes y alumnos de la carrera en cuestión.

En los siguientes apartados se hará alusión al contexto del caso a analizar, dado que como ya se señaló, resulta metodológicamente adecuado para su abordaje cualitativo.

3. Universidad Nacional del Sur: breve recorrido histórico

El principal antecedente de la Universidad Nacional del Sur, fue el Instituto Tecnológico del Sur, creado en octubre de 1946, mediante Ley Provincial 5051, el cual dependía de la Universidad Nacional de La Plata. En 1948, bajo el gobierno de Perón, se realizó la inauguración oficial de este instituto. En 1950 se le otorgó la categoría universitaria, aunque fue suprimida en 1952, y recién en 1955, luego de la caída del gobierno de Perón, se iniciaron los trámites para que este instituto se transforme en universidad nacional.

Así es como el 5 de enero de 1956 nace la Universidad Nacional del Sur (UNS), durante la Revolución Libertadora, en un contexto donde se intenta retornar a los principios de la Reforma de 1918, enfatizando la autonomía.

Su organización es a partir de departamentos, asemejándose al modelo de universidades de Estados Unidos y alejándose de la organización por facultades más próximo al modelo francés. Esta estructura departamental posibilita reunir en un mismo agrupamiento a los docentes-investigadores de una misma disciplina para luego brindar servicio a través de sus cátedras a los demás departamentos. Es decir, las materias propias de cada departamento se dictan también para las carreras de los otros departamentos que así lo soliciten.

Por otra parte, se reconoce la articulación docencia-investigación haciendo hincapié en las dedicaciones exclusivas. No obstante, la universidad no descuida su otro componente básico: las actividades de extensión y voluntariado para contribuir a la sociedad que se vincula con ella.

Específicamente, es de interés en este artículo, hacer referencia al Departamento de Economía, dado que constituye el contexto concreto donde se analizará la presencia de un currículum para desarrollar capacidades en el alumnado utilizando como estrategia la internacionalización en casa.

La historia del Departamento de Economía, creado el 24 de marzo de 1956, acompaña a la Universidad Nacional del Sur desde sus inicios, poniendo en marcha la primera licenciatura en

Economía de todo el país. Esta carrera fue impulsada por Lascar Saveanu, profesor rumano, quien luego de emigrar de Europa a la Argentina, se incorporó al Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur.

Precisamente, el nacimiento de la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional del Sur se da en un contexto y en una década (1955-1965) que es considerada la edad de oro del economista, por el apoyo a su formación de posgrado en el exterior, por la creación de nuevas carreras, asociaciones y entidades públicas y privadas guiadas por economistas reconocidos (Fernández López, 2001).

3.1 La Universidad Nacional del Sur y el Departamento de Economía en números

La Universidad Nacional del Sur cuenta con una estructura departamental compuesta por 16 departamentos académicos que ofrecen diversidad de carreras. En total, ofrece 10 carreras de pregrado, 49 de grado y 64 de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados). La cantidad de estudiantes activos es de 25.005, según el Anuario UNS 2018.

La cantidad de docentes universitarios⁴ asciende a 2.955. Entre ellos, se encuentran las autoridades del rectorado y departamentos (también cumplen función docente), profesores eméritos, consultos, visitantes, honorarios, como así también profesores titulares, asociados, adjuntos, asistentes, ayudantes A y ayudantes B⁵.

Por otra parte, cabe destacar que la UNS recibe alumnos no solo de Bahía Blanca, sino también de la zona de influencia: el 59,8 % de los estudiantes son de Bahía Blanca y el 40,2 % son de lugares mayormente aledaños, es decir de la provincia de Buenos Aires, aunque también se matriculan alumnos de las provincias de Río Negro, La Pampa, Chubut, Tierra del Fuego y Santa Cruz, entre otras.

En cuanto al Departamento de Economía, la planta docente se compone de la siguiente forma:

Tabla I. Cargos ocupados de Profesores, Asistentes y Ayudantes del Departamento de Economía de la UNS.

Dedicación	Profesor titular	Profesor asociado	Profesor adjunto	Asistentes	Ayudante A	Ayudante B
Exclusiva	4	11	16	12	1	-
Semiexclusiva	1	1	-	4	1	-
Simple	1	2	12	19	23	29

Fuente: Elaboración propia en base a datos primarios.

Vale mencionar que el Departamento de Economía posee 76 docentes categorizados en el Programa Nacional de Incentivos. Representan el 72 % de su planta docente y tienen una alta productividad en investigación, ocupando el primer lugar en el área de ciencias sociales.

Las carreras que ofrece el Departamento de Economía son la licenciatura en Economía, el profesorado en Economía y el profesorado en Economía para el nivel secundario. Desde 2017, se ofrece una nueva carrera: Tecnicatura Universitaria en Economía y Gestión de Empresas

⁴ Vale aclarar que más allá del cargo, existe diversidad de dedicaciones docentes, las cuales pueden ser simples (10 horas semanales), semiexclusivas (20 horas semanales) y exclusivas (40 horas semanales).

⁵ Los ayudantes A son docentes recibidos y los ayudantes B son alumnos que comienzan a dar sus primeros pasos en cargos docentes. Vale aclarar que todos los cargos mencionados son rentados y se eligen por concurso público de antecedentes y oposición.

Alimentarias. Al mismo tiempo, ofrece varias carreras de posgrado: un doctorado, maestrías y especializaciones. En relación a la cantidad de alumnos en sus carreras de grado, se trata de un Departamento que capta una porción baja del total de alumnos de la UNS, del orden del 2% en promedio en los 10 años comprendidos entre 2007 y 2016.

Nótese que, del total de los profesores del Departamento de Economía de la UNS, el 65% posee dedicación exclusiva y esto no es dato menor considerando que son quienes tienen a cargo sus cátedras y gran parte de las decisiones les corresponde. No obstante, cada integrante del equipo que compone las cátedras también puede intervenir con sus propuestas. Dicho de otro modo, las dedicaciones exclusivas permiten mayor compromiso no sólo con la investigación y la extensión sino también con la docencia. En el caso del Departamento de Economía, su matrícula no es muy numerosa por lo cual, las dedicaciones exclusivas favorecen una mayor atención a los estudiantes y también se puede pensar en un impacto más efectivo de las prácticas docentes.

4. Acerca del análisis de las decisiones que determinaron el último plan de estudios de la licenciatura en Economía de la UNS 2018

Precisamente, para indagar señales de un currículum internacionalizado, se considera que la idea de “proyecto formativo integrado” (Zabalza, 2003), entendiendo al mismo como una propuesta posible para examinar los planes de estudio de las carreras universitarias, es una de las herramientas apropiadas. Al mismo tiempo, se contempla la definición de currículum de Alicia de Alba (1998) por las múltiples dimensiones que abarca, permitiendo abrir un abanico de posibilidades para el estudio del caso propuesto, es decir las decisiones sobre el plan de la licenciatura en Economía de la UNS, vigente a partir del año 2018.

Ahora bien, el proyecto formativo integrado contempla las discusiones y reflexiones que se llevan adelante durante los cambios de los planes de estudio, considerando la formación de los alumnos universitarios en un determinado tiempo y espacio. Dicho de otro modo, el compromiso no sólo pasa por incorporar en la currícula los conocimientos teóricos fundamentales sino que, incluye una amplia formación basada en competencias para los estudiantes.

En este sentido, el proyecto requiere pensarse, construirse y articularse con todos los actores que participan del mismo, ofreciendo la posibilidad de apertura y diversidad de sugerencias para la toma de decisiones curriculares concretas. Como así también, incluir en la propuesta la responsabilidad de la universidad en la formación de profesionales íntegros y éticos para el beneficio de la sociedad. Por último, un proyecto integrado significa establecer coherencia y unidad en la propuesta, un proyecto que postula un perfil de egresado articulado con las materias y los objetivos de las mismas, considerando una planificación conjunta, no sólo de contenidos sino también de métodos de enseñanza que incluyan experiencias diversas, contextualizadas y enriquecedoras para los estudiantes.

Como se señaló al inicio de este apartado, la definición de currículum de Alicia de Alba (1998) es también acertada para nuestros fines. La autora menciona que por currículum se entiende:

...a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (...) Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal... (p. 59).

En el caso particular del Departamento de Economía de la UNS, las decisiones sobre los cambios de plan de estudios se llevan a cabo mediante una comisión curricular que atiende sobre la temática. La comisión es ad honorem y se conforma con los actores interesados a participar

de ella, el número de integrantes es el siguiente: dos profesores titulares y dos suplentes; dos auxiliares titulares y dos suplentes y dos alumnos titulares y dos suplentes. Esta propuesta es llevada al consejo departamental quien aprueba la composición de la comisión por resolución.

En el año 2017 se propone la conformación de esta comisión para tratar sobre el cambio del plan de la licenciatura en Economía vigente en la actualidad y objeto de análisis del artículo.

A grandes rasgos, las dificultades implícitas que implican consensuar respecto de esa síntesis de elementos culturales que se reconocen como socialmente válidos en un determinado momento histórico, en el caso del plan de la licenciatura en Economía, se reconocen desde los distintos agentes que participaron en la propuesta.

Es así que para construir dicha propuesta, la comisión curricular decidió realizar una serie de encuestas⁶ a diversos actores cuya voz se consideró clave, entre ellos a docentes, alumnos, graduados y empresarios locales.

4.1 Análisis de las encuestas previas al cambio del plan de estudios de la licenciatura en Economía 2018

Se recabaron los resultados de 37 encuestas que se hicieron a los docentes del Departamento de Economía. Éstas hacían hincapié en algunas cuestiones como por ejemplo, el régimen de correlatividades, contenidos de las materias, necesidad de incorporar otras materias nuevas y demás sugerencias libres. Al mismo tiempo, con respecto a las correlatividades el 67 % de los docentes manifestó su conformidad y el 33% restante mencionó incrementar las mismas en algunas materias específicas, es decir mayor grado de exigencia de contenidos previos.

Por otra parte, las sugerencias resultaron diversas, algunos docentes enfatizaron la necesidad de formación más técnica para los licenciados en economía, a modo de ejemplo brindar tres niveles de microeconomía, no sólo dos como hasta el momento, ofrecer materias específicas del mercado financiero y también incorporar "materias aplicadas a la salida laboral del economista". Sin embargo, otros docentes sugirieron materias como sociología económica e historia económica argentina que, en el plan anterior, esta última, era optativa.

En este sentido, los docentes basaron sus sugerencias en materias, en contenidos curriculares de las mismas, pero no incorporaron ninguna observación sobre los posibles cambios o continuidades en los métodos de enseñanza, la posibilidad de planificar las materias junto a otros docentes, la articulación de un plan integrado basado en propósitos docentes que mejoren el proceso de enseñanza y de aprendizaje, entre otras. Según lo antedicho resulta que las propuestas de los profesores son acotadas al programa de contenidos de la licenciatura en Economía y no se enfocan a la consideración de proyecto formativo integrado desarrollada al inicio del apartado 4.

Como ya se señaló, también fueron consultados alumnos avanzados⁷ de la carrera para recabar sus sugerencias y entre los aspectos que destacaron para mejorar el plan se encuentran los siguientes: incorporación de estudios de casos reales en las materias, disponibilidad de talleres y/o seminarios de discusión sobre problemáticas económicas particulares; incremento de actividades de extensión universitaria, posibilidad de elegir entre tesis o práctica profesional supervisada. A propósito, con respecto a las materias, solicitaron mayor formación en economía y administración de empresa, macroeconomía, precios de transferencia y market research, psicología y neurociencias aplicadas a la economía, economía del comportamiento, de la educación, del deporte, mercado financiero y finanzas corporativas, perspectivas heterodoxas, mayor énfasis en distintas corrientes económicas e incrementar la formación en econometría.

⁶ Se accedió a los datos de las encuestas gracias a la buena voluntad de la comisión curricular que nos facilitó los resultados de las mismas, pero no se obtuvo la información de los agentes encuestados dado que fueron anónimas.

⁷ Se realizaron 53 encuestas a alumnos avanzados de la licenciatura en Economía.

En síntesis, los alumnos avanzados, además de solicitar diferentes materias que consideraron relevantes para la formación como economistas, también, mencionaron aspectos relativos a los métodos de enseñanza como estudios de caso y problemáticas actuales. De esta manera, la opinión de los alumnos avanzados reclama métodos y estrategias de enseñanza diversos, cuestión que no consideraron los docentes encuestados, por lo tanto se supone que en los docentes, lejos se encuentra la visión de una propuesta pedagógica diferente a la actual o que busque desarrollar habilidades a través de la internacionalización.

Por otro lado, se logró encuestar a 40 graduados de la licenciatura en Economía para recabar sus opiniones. Entre los encuestados, el 45% trabaja en empresas, el 27,5% en docencia y el 22,5% en organismos públicos. Con respecto a las deficiencias para desempeñarse laboralmente, el 35% mencionó las pocas herramientas de finanzas de la empresa, el 21% la falta de mayor formación en estadística y econometría, el 18% la escasa formación en utilización de software específico y el 12% la carencia de interpretación de la coyuntura. Además, señalaron que la carrera les permitió adquirir las siguientes habilidades, la expresión oral y escrita y conocimientos técnicos para desempeñarse como economistas. Por último, los encuestados realizaron varias sugerencias, entre ellas brindar mayor relevancia a casos prácticos y análisis de la realidad, incorporar más materias contables, de economía de la empresa y finanzas, como así también incrementar las pasantías empresariales. En este sentido, existen ciertas coincidencias entre opiniones de graduados y opiniones de alumnos avanzados con respecto a la necesidad de formación en ciertos contenidos específicos y también las sugerencias apuntan a metodologías de enseñanza que prioricen análisis de casos y de la realidad. Dicho de otro modo, se pone en juego nuevamente los modos que adquiere la enseñanza de la disciplina.

Para finalizar el relevamiento, se encuestaron a 45 empresarios locales. Es así que el 24% manifestó haber trabajado con economistas en el área de administración general, finanzas y sectores comerciales. El 30% de los encuestados considera que un economista resulta útil en el área financiera, el 20% en el área administrativa, el 13% en el área de marketing y producción, el 11% en el área de compras, el 9% en el área de recursos humanos y el 4% en las gerencias. Con respecto a las capacidades más importantes que debería reunir un economista, los encuestados mencionaron las siguientes: la formulación de planes y proyectos (17%), la identificación y resolución de problemas (15%), la creatividad y propuestas (12%), el manejo de herramientas matemáticas, estadísticas e informáticas (9%), la comunicación oral y escrita (8%), la investigación, abstracción, análisis y formulación de modelos (7%). Asimismo, el 51% de los empresarios encuestados considera que el licenciado en economía compite con los contadores, el 37% comentó que compite con los licenciados en administración y el 12% con los licenciados en organización industrial. De este modo, la opinión de los empresarios referida a la formación de un economista, requiere precisamente formación en materias que son solicitadas tanto por alumnos como por graduados. Al mismo tiempo, se refieren a ciertas capacidades que bien pueden fomentarse teniendo en cuenta estrategias de enseñanza acordes con los estudios de caso, la resolución de problemas, el análisis de coyuntura, etc. tal cómo lo solicitan alumnos y graduados aunque los docentes, al menos en sus encuestas, no lo hicieron explícito.

De hecho, para avanzar en el análisis se decidió realizar una encuesta a los integrantes de la comisión curricular para poder profundizar ciertos aspectos que resultan objeto de este trabajo. De este modo, en el siguiente apartado, se comentarán los resultados de la encuesta⁸ elaborada para tal fin.

⁸ El formulario de la encuesta de elaboración propia se encuentra en el anexo.

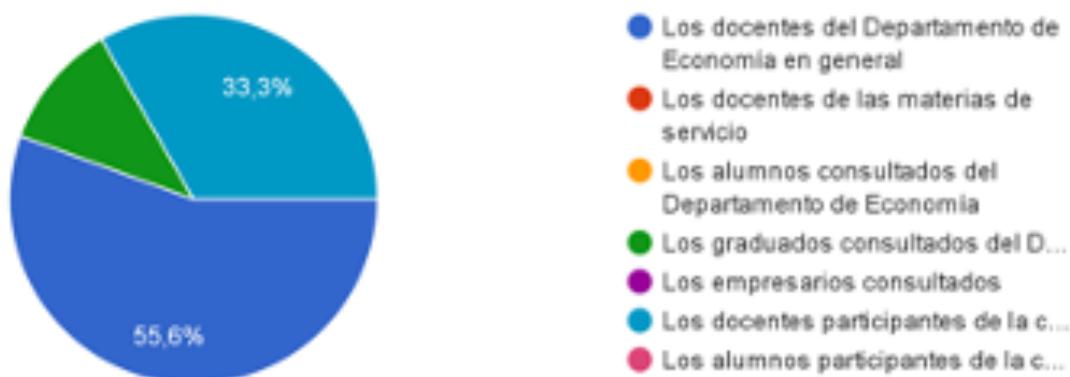
5. Análisis de la encuesta a la comisión curricular

La encuesta realizada a la comisión curricular, compuesta por 10 personas⁹, siendo docentes y alumnos de la carrera de la licenciatura en Economía, constaba de 8 preguntas cerradas de opción múltiple, combinando la posibilidad de una o múltiples respuestas. La misma se envió por email utilizando el formato *Google Forms* (Ver anexo). La intención era identificar y recabar información sobre la opinión y motivación de los participantes, así como sobre su antigüedad, participación previa en comisiones similares y formación docente. Estos aspectos son relevantes para poder profundizar el análisis curricular de la sección anterior y contraponer la intención de los actores con lo efectivamente llevado a cabo y presentado en el cambio de plan.

En la encuesta se pudieron observar ciertas continuidades y algunas contradicciones con respecto al análisis de los documentos relevados en el apartado anterior.

La primera pregunta devela que, si bien se intentó realizar un cambio basado en la participación de distintos actores sociales, los porcentajes de las respuestas indican el gran peso de los docentes del Departamento de Economía en las decisiones referidas al nuevo plan.

Gráfico I. ¿Cuáles fueron los actores con mayor peso a la hora de decidir el nuevo plan de estudio?



Fuente. Elaboración propia en base a los datos de la encuesta.

Asimismo, la encuesta revela que la mayor motivación para participar en la comisión curricular apunta a incidir en la formación de los futuros economistas y dadas las respuestas de la primera pregunta es destacable que tanto los docentes participantes de la comisión como los docentes del Departamento de Economía en general, son quienes tomaron las principales decisiones influyendo así en la formación de los estudiantes.

⁹ Logramos que contestaran la encuesta 9 de los 10 representantes de la comisión.

Gráfico II. ¿Cuál fue la principal motivación para participar en la comisión curricular?



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta.

La tercera pregunta visibiliza varias contradicciones, por un lado la opción más elegida que tuvo en cuenta la comisión curricular al cambiar el plan, fue el desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes pero ningún integrante marcó las nuevas metodologías de enseñanza para lograr el desarrollo mencionado como primordial. Esta incongruencia permite abrir varios interrogantes relacionados: ¿Cómo se podría lograr ese desarrollo sin cambiar los métodos de enseñanza? ¿Si no es necesario cambiar la metodología, entonces por qué se priorizan las habilidades y capacidades en el armado del nuevo plan?

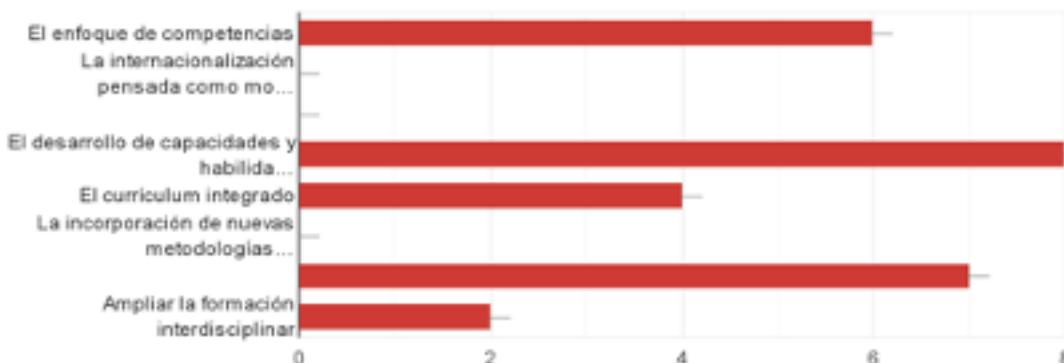
Por otro lado, incrementar las habilidades técnicas fue una de las cuestiones más elegidas y resulta acorde con algunos cambios en los contenidos y materias del nuevo plan.

Con respecto al tercer ítem relevante, las respuestas referidas a priorizar el enfoque de competencias y el currículum integrado, fueron seleccionadas como cuestiones importantes evaluadas en el armado, aunque genera dudas qué entienden al respecto, dado que, más adelante los encuestados manifiestan, en gran porcentaje, no poseer formación docente y para la interpretación de esos ítems es probable que el conocimiento pedagógico y didáctico resulte necesario. Así como tampoco señalaron a la internacionalización del currículum como un aspecto relevante, siendo que el departamento realiza numerosas actividades y las da a conocer entre sus miembros docentes y no docentes.

Llama la atención que dentro de las cuestiones consideradas en el armado del nuevo plan, nadie contempló a la internacionalización como una manera de desarrollar habilidades y competencias necesarias en la formación de los estudiantes de economía. El proceso de internacionalización, en el Departamento de Economía, y en la UNS en general, tiene un peso significativo y se desarrollan diversas actividades al respecto. A modo de ejemplificar esto, se señala que para el año 2020 el Departamento de Economía busca implementar por primera vez, una escuela de verano con cursos académicos para alumnos nacionales y extranjeros, y han participado de programas de movilidad saliente y entrante de la UNS, un total de 55 y 113¹⁰ alumnos, respectivamente, durante el 2019.

¹⁰ Datos proporcionados por la Subsecretaría de Relaciones Internacionales de la UNS.

Gráfico III. ¿Cuáles fueron las tres cuestiones principales que consideraron en el armado del nuevo plan?



Fuente. Elaboración propia en base a los datos de la encuesta¹¹.

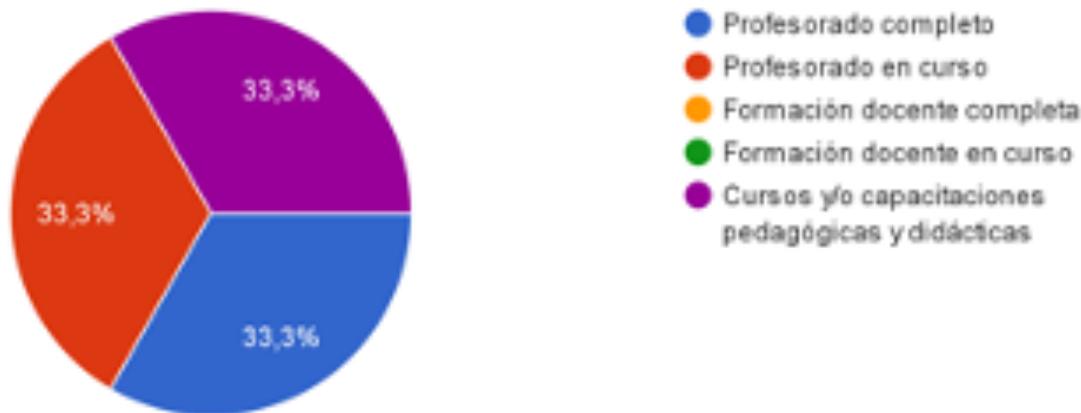
La cuarta pregunta señala otra cuestión contradictoria ya destacada en el apartado anterior, aquí más de la mitad (55,6%) responden que el nuevo plan modifica el perfil de egresado, sin embargo, los documentos elaborados por la misma comisión curricular demuestran que el perfil se mantiene idéntico al del plan anterior. No obstante, vale la observación que en la página del Departamento de Economía en el sitio donde figura el plan de estudios, los objetivos y el perfil del egresado, el mismo no coincide con los documentos aprobados del nuevo plan puesto en vigencia a partir del año 2018.

La pregunta 5 y 6 visibiliza el hecho que gran parte de los docentes de la comisión curricular no habían participado anteriormente en otras comisiones (66,7%) y al mismo tiempo en el mismo porcentaje son docentes con más de 10 años de antigüedad (66,7%), es decir con experiencia. Más aún, la experiencia docente resulta, en muchas ocasiones, una herramienta que permite modificar las prácticas de enseñanza ante las nuevas generaciones que transitan las aulas, aunque puede ser un elemento de conservación de prácticas de enseñanzas tradicionales e inmutables. De hecho, considerar la internacionalización del currículum, en un cambio de plan, debería significar la transformación de dichas prácticas para estimular competencias en los estudiantes, adecuadas al panorama actual, pero la antigüedad en la docencia no es garantía de tal cambio.

Por otra parte, al preguntarles sobre si poseen o no formación, un alto porcentaje responde que no (66,7%), aunque en la siguiente pregunta ese porcentaje manifiesta estar realizando el profesorado en economía o acreditar cursos y/o capacitaciones pedagógicas y didácticas. De hecho, se supone que la formación docente brinda herramientas para estimular la internacionalización en casa, cuestión que no se observó en el presente análisis del cambio del plan de la licenciatura en Economía de la UNS.

¹¹ En el anexo de la encuesta se pueden leer las opciones en toda su longitud, en el gráfico figuran puntos suspensivos por la extensión de las mismas, de lo contrario se perdería la visualización didáctica del mismo.

Gráfico IV. Formación docente alcanzada



Fuente. Elaboración propia en base a los datos de la encuesta.

En síntesis, la encuesta trasluce que casi el 50% de los docentes participantes de la comisión curricular marcan al currículum integrado como relevante a la hora de tomar decisiones en el cambio del plan, ninguno señala a la internacionalización como cuestión para ese cambio. Es decir, se plantea una paradoja, se elige al currículum integral aunque no se seleccionan las cuestiones ligadas a la internacionalización, como si no fueran parte del mismo. Esto puede deberse a la falta de conocimientos de los términos o al igual que manifiesta el análisis de los diversos documentos, la falta de explicitación acerca de la internacionalización en casa. Por otra parte, se considera que existen indicios implícitos de internacionalización del currículum pero aún no resulta visible de modo claro, explícito y coordinado de acuerdo a los aspectos indispensables para tal logro.

7. Reflexiones finales

El docente universitario debe formarse y prepararse para adaptarse tanto a los nuevos estudiantes y sus necesidades de aprendizaje en una sociedad cambiante, como a los nuevos métodos de trabajo e investigación.

La nueva forma de trabajo es atractiva pero compleja y difícil de llevar a la práctica dada las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente actualmente: masificación de aulas, estudiantes con nivel secundario heterogéneo, menos recursos, poca valoración social por la docencia, etc. La capacitación, motivación y reconocimiento de los profesores para llevar adelante los cambios necesarios y establecer una propuesta pedagógica diferente a la actual, a través de la internacionalización, es fundamental, pero si el sistema universitario no reconoce y estimula la prioridad de la formación docente, es difícil que se logre sólo por iniciativa personal de quienes se encuentran en ese sistema.

Se observa que la mayoría de los docentes participantes expresaron no tener formación docente, lo cual puede presentar un obstáculo en el entendimiento de una propuesta que incorpore la internacionalización en casa desde un enfoque de currículum integrado. De hecho, el cambio de plan pone el foco sólo en la modificación de los contenidos pero no así en los métodos de enseñanza ni en el estímulo de nuevas competencias en los estudiantes. Esto último es específicamente solicitado por los estudiantes, egresados y empresarios locales.

Asimismo, se señala que el perfil del egresado se mantiene intacto al del plan anterior, es decir, el cambio no produjo ninguna transformación en el mismo a pesar que los docentes responden

lo contrario en la encuesta. En el primer anexo¹² de la propuesta del plan de estudios de la licenciatura en Economía año 2018, se establece el perfil profesional del egresado¹³.

Si bien el perfil se adapta a las leyes mencionadas, resulta sugestivo que a pesar de los cambios en los contenidos efectuados en el nuevo plan, el mismo es idéntico al perfil del egresado del plan anterior. Dicho de otro modo, los cambios no parecen romper con ciertas continuidades. Más aún, como ya se mencionó, a pesar que los alumnos avanzados y los graduados solicitaron cambios en la metodología de enseñanza y aprendizaje de la disciplina¹⁴, parece que estos reclamos no fueron tenidos en cuenta. Es así que, el proyecto formativo integrado se desdibuja hasta la carencia de su presencia en los objetivos establecidos por la comisión curricular.

Por último, se puede sugerir, para los próximos cambios del plan de la licenciatura en Economía, el armado de criterios indispensables para fortalecer y visibilizar la internacionalización del currículum, que ya es objetivo formal y explícito de la UNS, desde el año 2007, con la creación de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales. Dicho de otro modo, criterios que contemplen no sólo las discusiones acerca de los contenidos teóricos propiamente dichos, sino también, aquellas cuestiones que se relacionen con los métodos de enseñanza de la disciplina, sus modos de conocer, las habilidades, capacidades y competencias a desarrollar por los futuros economistas, etc. Por ende, criterios a favor de una formación integral y plena que otorgue posibilidades diversas a quienes transiten por la mencionada carrera.

Es así, que invitamos a reflexionar a aquellos que lean este artículo, sobre la relevancia de las decisiones curriculares en el plan analizado y en todos los planes de carreras universitarias en general, aportando interrogantes que puedan convertirse en inquietudes acerca de un proyecto formativo integral y a favor de la internacionalización del currículum.

¹² Para la aprobación de los nuevos planes de estudios de las carreras universitarias de la UNS, se presentan las propuestas y sus anexos, en el caso de la licenciatura en Economía, el Anexo I informa el perfil del egresado, los alcances del título y el campo profesional; el Anexo II contiene los contenidos mínimos de las materias que componen el nuevo plan y el Anexo III el plan preferencial de estudios.

¹³ Perfil del egresado según anexo:

Sea capaz de desempeñarse en un contexto económico-social complejo, caracterizado por una creciente globalización.

Posea una sólida formación de base, como así también en las disciplinas de su profesión para poder resolver los problemas profesionales básicos, más generales y frecuentes de su incumbencia.

Esté sólidamente capacitado y motivado para acceder a estudios de posgrado.

Posea aptitud para investigar en el área de su especialidad.

Posea capacidad para expresarse con claridad, tanto en la comunicación oral como escrita, en sus relaciones con terceros y en la emisión de sus informes.

Acredite una efectiva comprensión en idioma inglés.

Posea capacidad para analizar y evaluar con rigor los procesos vinculados a la realidad económica, social y política de nuestros días.

Posea idoneidad para desarrollar criterios propios, en un medio de incertidumbre, basados en la investigación, la creatividad e innovación, que le permita participar activamente en las transformaciones de la sociedad.

Tenga idoneidad y predisposición para integrar equipos de trabajo multidisciplinares.

Asuma el compromiso éticos de trabajar al servicio de la sociedad.

El Licenciado en Economía de la UNS deberá ser un graduado capaz de desempeñarse con idoneidad y eficacia en el campo profesional según lo legislado a nivel nacional por la Ley N° 20488 y a nivel provincial por la Ley N° 10620. (Anexo I, plan licenciatura en Economía, año 2018).

¹⁴ Esta reflexión también pudo observarse en otras investigaciones sobre planes de estudios de la licenciatura en Economía. A modo de ejemplo, en el año 2009, una red de investigadores, convocados por el Banco Interamericano de Desarrollo, comparó la formación de economistas en cinco países de América Latina, entre ellos Argentina. A grandes rasgos, los resultados indican que los estudiantes mantienen una visión negativa sobre los métodos de enseñanza de la economía y el alejamiento de los marcos conceptuales con la realidad inmediata (Lora y Ñopo, 2009).

Bibliografía

1. Anuarios Universidad Nacional del Sur. Disponibles en: <http://www.uns.edu.ar/contenidos>
2. Beneitone, P. (2014). De la Cooperación Internacional Universitaria a la Internacionalización de la Educación Superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual? *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*, 29.
3. Bremer, L. and Van Der Wende, M. (1995) *Internationalising the Curriculum in Higher Education: Experiences in the Netherlands*. The Hague: The Netherlands Organisation for International Cooperation in Higher Education.
4. Corbella, V. & Lis, D. (2018) "Currículum formativo universitario para favorecer la internacionalización integral", VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Buenos Aires, 14 -17 de Agosto.
5. De Alba, Alicia (1998) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires
6. Ferencz, I. y Wächter, B. (eds.). (2012) *European and national policies for academic mobility. Linking rhetoric, practice and mobility trends*, Bonn: Lemmens Medien GmbH (ACA Papers on International Cooperation in Education).
7. Fernández López, M. (2001). La ciencia económica Argentina en el siglo XX. Recuperado de www.aaep.org.ar/espa/anales/pdf_01/fernandez-lopez.pdf
8. Hudzik, J. (2011). Comprehensive internationalization from concept to action. NAFSA.
9. Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Monografía investigativa. N° 7. Ottawa: Oficina de Canadá para Educación Internacional.
10. Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. De Wit, H.; Jaramillo I.; Gacel-Ávila, J.; Knight, J. (editores). *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá: Banco Mundial/Mayo Ediciones, 1-38.
11. Leask, B. (2013a). Internationalization of the Curriculum and the Disciplines: Current Perspectives and Directions for the Future, *Journal of Studies in International Education* 17: 99-102.
12. Leask, B. (2013b). Internationalizing the Curriculum in the Disciplines—Imagining New Possibilities, *Journal of Studies in International Education*, 17(2) 103–118.
13. Leask, B. (2020). *Internacionalización del Currículum en contexto* [Webinar]. FIESA: <https://www.youtube.com/watch?v=LK-enUizCSA>
14. Lora, E. y Ñopo, H. (2009). La formación de los economistas en América latina. *Revista de Análisis Económico*, 24.
15. Luchilo, L. (2017). Enfoques alternativos sobre la internacionalización del currículum. *Debate Universitario*, 6(11), 37-51.
16. Perkins (2010) *El aprendizaje pleno*. Editorial Paidós SAIFC.
17. Ruiz, J. R., & Montoro, M. B. (2012). Diseño de un Currículo Integral por competencias en

el ámbito universitario. *Educación y Humanismo*, 14(22), 111-123.

18. Sánchez, I. (2001). La tradicional sociología de la ciencia en el discurso pedagógico actual: valoración de algunas cuestiones pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 285-310.
19. Sautu, R. (2003). *Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
20. Teichler, U., Ferencz, I. and Wächter, B. (Eds.) (2011). *Mapping mobility in European higher education Volume I: Overview and trends*, Brussels: Directorate General for Education and Culture (DG EAC) of the European Commission.
21. Wachter, B. (2003). *An introduction: Internationalization at Home in context*. *Journal of Studies in International Education* 7 (1): 5-11.
22. Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Ediciones Narcea.

ANEXO

Encuesta a docentes integrantes de la Comisión curricular plan Lic. en Economía 2018

1) ¿Cuáles fueron los actores con mayor peso a la hora de decidir el nuevo plan de estudio? *

- Los docentes del Departamento de Economía en general
- Los docentes de las materias de servicio
- Los alumnos consultados del Departamento de Economía
- Los graduados consultados del Departamento de Economía
- Los empresarios consultados
- Los docentes participantes de la comisión curricular
- Los alumnos participantes de la comisión curricular

2) ¿Cuál fue la principal motivación para participar en la comisión curricular? *

- La formación de los estudiantes de la licenciatura en Economía
- La participación en aspectos curriculares de la vida universitaria
- Como parte de las actividades de la dedicación docente
- Otros:

3) ¿Cuáles fueron las tres cuestiones principales que consideraron en el armado del nuevo plan? *

- El enfoque de competencias
- La internacionalización pensada como movilidad estudiantil
- La internacionalización en casa, por ejemplo visitas de docentes extranjeros, charlas de alumnos extranjeros, webinar
- El desarrollo de capacidades y habilidades de los estudiantes
- El currículum integrado
- La incorporación de nuevas metodologías de enseñanza
- Incrementar el desarrollo de habilidades técnicas
- Ampliar la formación interdisciplinar

4) ¿Usted considera que el nuevo plan modifica el perfil del egresado? *

- Sí
- No

5) ¿Participó de otra comisión curricular en años anteriores? *

- Sí
- No

6) ¿Cuál es su antigüedad en la docencia?*

- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Más de 10 años

7) ¿Poseé formación docente? *

- Sí
- No

8) Marcar la formación docente alcanzada *

- Profesorado completo
- Profesorado en curso
- Formación docente completa
- Formación docente en curso
- Cursos y/o capacitaciones pedagógicas y didácticas

Diseño y validación de un instrumento para conocer motivaciones y causas de retraso en edad de jubilación de profesores universitarios chilenos

Daniel Sánchez Brkic¹

Universidad Central de Chile, Chile

Cristina Mayor Ruiz²

Universidad de Sevilla, España

Fecha de recepción: 30 de junio de 2020. Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2021.

Resumen

El objetivo del artículo es dar cuenta del proceso de construcción y validación de un instrumento diseñado para conocer las motivaciones y causas por las cuales los académicos universitarios en Chile, habiéndose pensionado o no, retrasan el inicio de la etapa de jubilación. Para estos efectos se construyó un cuestionario compuesto por 62 ítems, agrupados en siete sub-dimensiones. Dicho cuestionario ha sido respondido por 94 académicos universitarios entre 55 y 74 años, de 18 universidades en 7 regiones del país. Dentro del proceso de validación se realizó análisis factorial exploratorio, arrojando 5 factores que explican el retraso del proceso de jubilación. Los resultados de consistencia se obtuvieron mediante coeficientes Alfa de Cronbach y KR-20, arrojando una confiabilidad de 0.70. Se puede concluir que el instrumento resulta ser válido y confiable. Los resultados permiten disponer de un instrumento para conocer las motivaciones y causas por las cuales los académicos universitarios chilenos estarían retrasando su etapa de jubilación. Se puede concluir que dicho retraso obedece principalmente a factores vocacionales, económicos y legales.

PALABRAS CLAVE: ACADÉMICOS, CONDICIONES DE TRABAJO, ESCALAS DE MEDICIÓN, RETIRO LABORAL, UNIVERSIDAD.

¹ Psicólogo, académico de pre y post grado en la Universidad Central de Chile. DEA en Educación, Universidad de Sevilla. Doctorando en Educación, Universidad de Sevilla.

² Catedrática de la Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Didáctica y Organización Educativa. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla. Diplomatura en Magisterio. Universidad de Sevilla. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad De Sevilla.

Design and validation of an instrument to know motivations and causes of delay in the retirement age of university professors.

Abstract

The objective of the article is to account for the process of construction and validation of an instrument designed to know the motivations and causes for which university academics in Chile, having retired or not, delay the start of the retirement stage. For these purposes, a questionnaire composed of 62 items was constructed, grouped into seven sub-dimensions. This questionnaire has been answered by 94 university academics between 55 and 74 years old, from 18 universities in 7 regions of the country. Within the validation process, an exploratory factor analysis was carried out, yielding 5 factors that explain the delay in the retirement process. The consistency results were obtained using Cronbach's alpha coefficients and KR-20, giving a reliability of 0.70. It can be concluded that the instrument turns out to be valid and reliable. The results allow us to have an instrument to know the motivations and causes for which Chilean university academics are delaying their retirement stage. It can be concluded that said delay is mainly due to vocational, economic and legal factors.

KEYWORDS: ACADEMICS, WORKING CONDITIONS, MEASUREMENT SCALES, RETIREMENT, UNIVERSITY.

Introducción

En Chile, el personal docente de nivel terciario ha sido escasamente estudiado (Brunner, González, y Salami, 2013), más aun el estudio en Chile de la trayectoria laboral sobre docentes universitarios se encuentra poco estudiado y sin antecedentes que entreguen información respecto de retiro y destino de los académicos (Cabezas, et al., 2011). Tal como mencionan Véliz-Calderón, Theurillat, Paredes & Pickenpack “ninguna literatura conocida ha abordado la evolución de la Profesión académica en universidades de investigación intensiva en Chile” (2018, p. 4) pues el desarrollo de la carrera académica es un fenómeno reciente, ante ello sugieren que futuras investigaciones en instituciones universitarias centradas en investigación, como aquellas que no lo están, ayuden a generar nuevas formas para comprender la evolución de la carrera académica tanto en Chile como en Latinoamérica

El incentivo al retiro voluntario de profesores, de acuerdo con la Ley 21.043 (2017) es una iniciativa que instala el debate respecto a dichas temáticas, teniendo en cuenta que su aplicación podrá beneficiar hasta 3.800 académicos. La jubilación de docentes universitarios es una preocupación dadas sus características y, atendiendo esta prerrogativa, resulta una constante exigencia en cuanto a su mejora y adecuación en aspectos relacionales, sociales, individuales e institucionales.

En Chile no hay estadísticas sobre tasas de retiro mediante jubilación de docentes en educación superior. Lo difícil para comprender los temas relativos a los académicos que trabajan en educación superior es la falta de información al respecto, ya que ésta posee múltiples errores y vacíos según el CINDA³ (2011) y Rolando y Salamanca (2010). Dichos errores impiden obtener cifras precisas de la cantidad de académicos en el sistema de educación terciario del país. El Ministerio de Educación advierte en sus bases de datos que la cantidad de personal académico existente en sus registros no coincide necesariamente con la realidad ya que muchos trabajan en más de una institución y, por lo tanto, se contabilizan más de una vez; misma advertencia

³ CINDA: Centro Interuniversitario de Desarrollo

para horas de trabajo y sedes donde trabajan (SIES⁴, 2020). Intentando una aproximación en la actualidad, según dichos datos existen 59 universidades con reconocimiento oficial, y en ellas trabajarían 86.332 académicos, no siendo una cantidad definitiva.

Debido a múltiples características relacionadas con el crecimiento demográfico, las pensiones se han convertido en un tema complejo para el país. Según datos aportados por OECD (2020) la expectativa de vida en Chile supera los 80 años de edad, si en 1980 había 2 personas mayores de 65 años por cada 10 personas en edad laboral, en 2020 ha aumentado a 3, y se espera un total de 6 para 2060. Chile es actualmente un país envejecido. La población está compuesta en razón de 0.7 nacidos por 1 persona mayor, y se espera que dicha proporción se iguale al 2025, Chile tiene poco más de 80 años de expectativa de vida al año 2020 (OCDE, 2020).

En Chile las pensiones son pobres y de baja calidad (Iglesias, 2014) y actualmente, a agosto de 2020, se discute una nueva reforma al sistema de pensiones con el fin de mejorar el mismo. Con estos antecedentes se espera colaborar en una aportación que permita aproximarse a una mejor comprensión del proceso jubilatorio para académicos universitarios ahondando en sus procesos y etapas profesionales.

Justificación teórica

Los profesores universitarios

Los profesores son ante todo personas, y el desarrollo de su carrera ocurre en un proceso vital personal que se asume y entiende desde la propia práctica (Gimeno Sacristán, 2010), determinada por la experiencia y reconocimiento que se obtienen a medida que se va envejeciendo (Berríos, 2008; Laudadio, 2015 y Zabalza, 2011), comprender de esta forma la profesión docente implica transitar desde una mirada del profesor profesional al profesor persona (Campos, 2015). Una profesión que lucha contra ciertos mitos: que la docencia es una “virtud” o “habilidad” con la que se nace o que la buena docencia es una cuestión de técnica (Bain, 2007).

Otras miradas sostienen que uno de los grandes inconvenientes para hablar de los profesores universitarios obedece a una concepción de la profesión de corte artesanal o la falta de identidad de los profesores pues pocas veces se han formado como tales (Zabalza, 2006) y, aún más, las posturas más críticas en la educación lo comprenden como un funcionario de nuevas hegemonías, dejando a los académicos simplemente como trabajadores, funcionarios asustados, actuando con miedo a los cambios (Pinto, 2008).

Sin embargo, la carrera docente también se encuentra inmersa en estructuras organizacionales, lógicas de poder y cambios sociales, expuesta a múltiples fenómenos que generan estrés, alienación, abandono de la carrera, incertidumbre, sujeta a expectativas múltiples e imposición de reformas interminables, rutinas y sobrecarga laboral; todo ello invita sin duda a un cambio necesario (Fullan, 2012). Ante ello la universidad como respuesta ha buscado soluciones; una de ellas en la calidad docente mediante diversos programas y estrategias de mejora (Rodríguez, Campi, Mazacon y Galarza, 2016; Sánchez y Mayor, 2006).

La contratación, promoción y desvinculación de los profesores universitarios resulta un resorte de las condiciones organizacionales de cada universidad; sin embargo, el desarrollo de la carrera y consecuente proceso de jubilación correspondería a aspectos de orden individual. Motivo de ello es que la investigación en torno a la estructura de carrera docente, la formación y capacitación vocacional y la educación superior resultan importantes hoy, Toledo y Wittenberg (2015).

Tal como menciona el Informe de Educación Superior en Iberoamérica (2016)

⁴ SIES: Servicio de Información de Educación Superior

Una gran parte de los docentes, en la mayoría de los países, no cuenta con estudios de posgrado; sus remuneraciones son relativamente bajas y poco competitivas; su preparación propiamente didáctica es escasa cuando no inexistente; las oportunidades de capacitación y perfeccionamiento con que cuentan para mejorar su rendimiento suelen ser limitadas. (p. 137)

La evidencia indica que las decisiones de retiro de la carrera de los académicos de jornada completa en Chile no obedecerían a aspectos salariales pues sus salarios son relativamente altos a nivel internacional estableciendo brechas salariales moderadas entre quienes inician la carrera y quienes se ubican en las etapas más avanzadas (Brunner, González y Salami, 2013), pudiendo entonces obedecer el retraso en la edad de jubilación a procesos vividos en las etapas profesionales docentes así como en aspectos relativos a la realidad educacional chilena.

Etapas profesionales docentes

Comprender etapas profesionales implica detenerse a observar ciclos. Al respecto la psicología evolutiva sostiene que la opción más razonable sobre el desarrollo implica un complejo proceso de ganancias y pérdidas pues, al ser un proceso mediado biológica y culturalmente, siempre algo se gana y algo se pierde (Delgado, 2009).

En este sentido las etapas o ciclos docentes refieren a un conjunto de procesos que se encuentran influenciados por diversos factores personales, contextuales y culturales que van construyendo una única carrera docente. La revisión de literatura respecto a “etapas”, “ciclos”, “estadios” de la carrera docente resulta de gran producción y, en general, las trayectorias académicas pueden ser entendidas como: ingreso, desarrollo, promoción, permanencia y retiro (Berríos, 2008), trayectoria que, sea individual o grupal, requiere la intencionalidad e implicación de quien la recorre y que depende, a su vez, de aquellos factores que la hacen avanzar, así como los que la bloquean (Bolívar y Caballero, 2015).

Producto de esta naturaleza cíclica de la profesión docente, puede entenderse como un proceso único y que depende de cada persona, y en ella influyen: la realidad en la que se desarrolla el trabajo, remuneraciones, sistemas de evaluación, incentivos, el clima organizacional, las políticas que regulan las condiciones de trabajo, entre otros (Bolívar y Caballero, 2015; Gimeno Sacristán, 2010). Dichos factores determinan la forma cómo se atraviesa cada ciclo de desarrollo, y con ello, la decisión de jubilar o no de su trabajo obedecería a aspectos personales.

Como se ha mencionado, el desarrollo tanto individual como de la carrera docente no es un proceso unidireccional, sino que evoluciona a medida que los profesores se mueven entre etapas como respuesta a experiencias profesionales, personales y organizativas, expuesta a factores internos (psicológicos, biológicos, emocionales), externos (sociales, culturales, políticos e institucionales) y fundamentalmente regida por las diversas formas en que las instituciones educacionales van entendiendo la labor de los mismos. Diversos modelos explican el desarrollo de la carrera docente, sean centrados en preocupaciones de los docentes o como un proceso progresivo de etapas.

Estos modelos centran su análisis en diferentes factores; al respecto algunos explican el desarrollo en función de las preocupaciones docentes. Fuller y Brown (1975), postulan un modelo mediante el desarrollo de tres estadios: la supervivencia, la propia enseñanza y el alumnado. En esta última fase de madurez profesional importan los problemas del ejercicio de la enseñanza y sus posibles soluciones. En la misma línea de las preocupaciones docentes Burden (1980), plantea una mirada en la carrera docente que transcurre por 3 etapas: supervivencia, regulación y madurez. En esta última se destaca alcanzar confianza en su trabajo y mayor dominio del trabajo.

Otra forma de comprender los ciclos docentes implica relacionarlos con los estadios del desarrollo personal, siguiendo los postulados de Levinson (como se cita en Rivera, 2007), las teorías de desarrollo no alcanzan a explicar de manera precisa los estadios de desarrollo

personal, por ello propone un modelo de estadios (estaciones) determinado por 3 elementos que definen cada estación: el curso vital, ciclo vital y estructura vital. Distingue un conjunto de 7 etapas o estaciones que van definiendo el desarrollo profesional docente, la última de la adultez tardía que ocurre desde los 60 años y culmina con el fin de la vida, aquí se confronta el proyecto de vida con la identidad personal y comienzan las evaluaciones respecto de la vida.

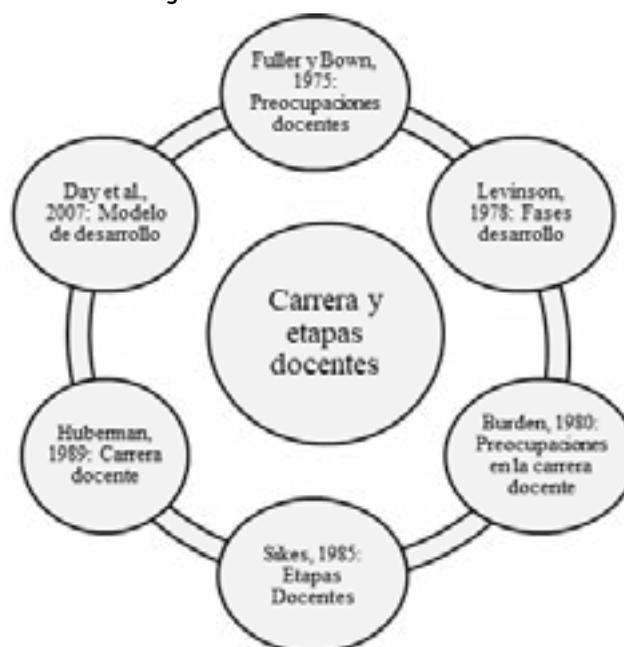
Otros modelos se han focalizado en el trayecto que siguen las personas en su desarrollo profesional, para Huberman (como se cita en Campos de Souza, 2015), la carrera obedece a un proceso y no a una serie de acontecimientos; distingue 5 etapas siendo la última de ellas de preparación a la jubilación y que ocurre entre los 35 y 40 años de experiencia. Aquí el profesor se prepara para el retiro, dejando progresivamente sus responsabilidades y viviendo en un tránsito que puede ser reconfortante o doloroso según las circunstancias personales. Aquí la carrera obedece a un proceso y no a una serie de acontecimientos, dicha carrera obedece en palabras de Huberman (1999) a una:

secuencias o de “maxiciclos” que atraviesan no solamente las carreras de individuos diferentes en una misma profesión, sino también las de personas que ejercen diferentes profesiones. Esto no quiere decir que esas secuencias son vividas siempre en el mismo orden, ni que todos los miembros de la profesión las vivan todas”. (parr. 15)

Finalmente, otros modelos centran su interés en una combinación de múltiples factores Day (2007), propone un modelo influenciado por la experiencia, los procesos de reflexión y las motivaciones personales; dicho modelo de desarrollo transita por 6 etapas, llegando a la final en el que la motivación se ve en general disminuida producto del retiro de la carrera (esto aproximadamente a los 30 años de servicio).

Visto así la complejidad de la carrera docente puede ser descrita como un ciclo compuesto, al menos, de 5 grandes miradas como se indica en la Figura 1.

Figura 1. Modelos de ciclos docentes



Fuente: Construcción personal

La mayoría de los autores reconocen la idea de ciclos o etapas en la carrera docente; sin embargo, no existe acuerdo aún en aquellos factores comunes que explicarían dichas etapas y sus tránsitos. En lo que sí habría acuerdo es que el docente es un profesional en constante cambio y transformación. Las percepciones, motivaciones y, por consiguiente, actuaciones de éste en su ejercicio profesional tienen una gran influencia en la forma en que ellos sienten y viven su carrera laboral, e implica también pensar y diseñar políticas que permitan su retención más allá del sueldo, impulsando el desarrollo profesional y la consecución gradual de los objetivos personales OCDE (2015).

Siguiendo los postulados de Gimeno Sacristán (2010) el desarrollo hace referencia a transformaciones, que ocurren de manera secuencial, a través del tiempo, lo que da lugar en definitiva a diferentes etapas adquiriendo en sus fases posteriores niveles más elevados de responsabilidad, riqueza y complejidad, para este autor siempre se gana.

Al intentar comprender el ciclo de vida profesional como un proceso que pudiese explicar la decisión de retrasar el periodo jubilatorio surge el interés de la presente investigación por la etapa de jubilación y sus procesos.

La etapa de jubilación

Los nuevos contextos del mercado del trabajo, así como el crecimiento demográfico y la calidad de vida en la vejez estarían determinando un nuevo escenario respecto de las pensiones, llevando a las personas a postergar voluntariamente la edad de jubilación (Comisión Asesora Presidencial sobre el sistema de pensiones en Chile 2015; Domínguez-Fabián, Del Olmo y Herce, 2017).

Según los resultados preliminares del CENSO de 2017 en Chile viven algo más de 17 millones de personas y entre ellos el 11.4% son mayores de 64 años. Para el Instituto Nacional de Estadísticas (2017), la expectativa de vida al nacer para el año 2020 en Chile será de 79.7 años, siendo 77.4 para los hombres y 82.2 años para las mujeres.

Este proceso de envejecimiento implica además gastos en salud, previsión del deterioro físico, cognitivo, afectivo y existencial y prepararse para la vejez es una tarea de la sociedad, las personas, las comunidades, los adultos mayores y el sistema en general (Larraín, 2012; Ruiz-Tagle y Tapia, 2011).

De mantenerse esta tendencia en Chile los sistemas de pensión podrían colapsar debido, entre otros factores, a que no fueron diseñados para una esperanza de vida superior, corriendo el riesgo de caer en insolvencia.

Los sistemas de pensiones han sido cuestionados fundamentalmente pues no han podido dar respuesta a cambios sociales específicos, entre ellos: tasas de reemplazo menores a lo esperado, baja densidad de cotizaciones, rotación laboral, crisis económicas y/o brechas de género (Domínguez-Fabián et al, 2017; Jiminián, 2014; Larraín Ballesteros y García, 2017; Pérez, Morgado y Ramos, 2017; Rivas y Silva, 2017).

Como indican tanto la OCDE como el Banco Mundial y el BID (2015), en Chile las contribuciones son definidas por norma, siendo la edad de retiro para los hombres de 65 años y de 60 para las mujeres. No es requisito dejar de trabajar para acceder a la pensión y es posible aplazarla para después de la edad legal; de otra parte, el retiro anticipado se permite a cualquier edad siempre y cuando el capital acumulado satisfaga determinados requisitos económicos. Chile, al igual que otros 30 países, posee un sistema de pensiones contributivo obligatorio de capitalización individual, compuesto de tres pilares: solidario, obligatorio y voluntario (FIAP⁵, 2017).

Para el mundo académico, la OCDE (2009) sostiene que “muchos profesores que han llegado a la edad de jubilarse y cuyas instituciones preferirían que se retiraran, rehúsan hacerlo, principalmente porque las pensiones son bajas y no hay un programa de jubilación anticipada” (p. 57), podría ser

⁵ Federación Internacional de Administradoras de Fondos de Pensiones

ésta una de las razones por las que en Chile se han promovido leyes que favorecen el retiro laboral como la mencionada Ley N° 21.043 (2017) que otorga una bonificación económica adicional al retiro laboral. A ello deben agregarse 10 leyes relativas a pensiones en los últimos 30 años.

Otro factor a considerar por su nivel de influencia al momento de pensar en la jubilación académica es el desarrollo de la misma y el tipo de jubilación (Galaz y Vilorio, 2014), uniéndose a esto los aspectos propios del trabajo docente como la inclusión de nuevas tecnologías y metodologías, las exigencias propias del mundo laboral y las características de los nuevos estudiantes entre otros fenómenos (Villardón-Gallego, Moro y Atxurra, 2017).

Método

El estudio ha consistido en la construcción y validación de un instrumento diseñado para conocer las motivaciones y causas que han llevado a académicos universitarios chilenos a retrasar la etapa de jubilación.

Muestra

Criterios de selección de la muestra

La siguiente ha sido definida como muestra no probabilística, pues la selección de los sujetos de estudio depende de determinadas características y/o criterios que el investigador considere en el momento de la investigación (Otzen y Manterola, 2017), así mismo comprende un tipo de muestreo por conveniencia, pues permite seleccionar “aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen y Manterola, 2017, p. 230). A fin de conseguir participantes se procedió a contactarlos vía correo electrónico, formulario web y redes de contactos. Del mismo modo los criterios de selección fueron: hombres y mujeres, que trabajasen actualmente como académicos, mayores de 50 años para mujeres y 55 años para hombres (para acceder a pensión anticipada deben haberse cumplido dichas edades) y que hubiesen pensado en la idea de jubilar, que trabajasen en universidad de Región Metropolitana, Zona Norte y/o Zona Sur, y pertenecientes a universidades tanto públicas como privadas. El contacto se realizó mediante correos electrónicos y entrega de cuestionarios de manera presencial y virtual; se recibieron 93 cuestionarios vía electrónica y 1 de manera presencial.

Muestra

La muestra la componen 94 académicos de 17 universidades chilenas distribuidos en 7 regiones del país, de ellos el 47.87% (n=45) son hombres con edades entre los 54 y 79 años (57.7% sobre la edad de jubilación) y el 52.12% (n=49) mujeres cuyas edades fluctúan entre los 48 y 79 años con 81.6% sobre edad legal de jubilación.

Los participantes con formación en 5 áreas del conocimiento⁶, 53.2% de Ciencias Sociales, 25.5% Ciencias Médicas y de la Salud, 11.7% Ciencias Naturales y Exactas, 5.3% Humanidades y 4.3% Ingenierías y Tecnologías.

En cuanto al género, el 47,87% son de género masculino y el 52.12% corresponde al género femenino. De los rangos etarios se desprende un alto porcentaje entre los 60 y 65 años, (37,2% y 38% para mujeres y hombres respectivamente).

⁶ Las áreas de conocimiento corresponden a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013).

El promedio de edad de la muestra total es de 65.5 años; siendo en hombres 65,8 años y en mujeres 61.4. Al respecto, el 86% de las mujeres participantes (académicas activas) pertenecen a un tramo por sobre la edad de jubilación. De otra parte, para los hombres el 87% de ellos se encuentra en dicho tramo.

En cuanto a la experiencia como académico, se puede indicar que, de los encuestados, el 33% lleva entre 17 y 30 años trabajando como académico y el 52% de los mismos obtuvo su primer contrato como docente entre los 19 y 31 años. Son ellos los docentes que se encuentran en la fase descrita por Huberman (1989) de preparación a la jubilación, es ésta la última fase de la carrera profesional y coincide con la preparación para el retiro.

Finalmente, otro rasgo que define nuestra muestra es la jerarquía profesional. Al respecto, de la relación con la institución, el 27.7% de ellos declaran tener algún tipo de relación independiente (honorarios, hora, sin contrato). Dichas relaciones no se rigen por contratos ni obligaciones entre las partes, la obligatoriedad de cotizaciones al sistema es de exclusiva responsabilidad del cotizante.

Instrumento

El proceso de construcción del instrumento siguió 3 pasos: primero diseño inicial, segundo de validación y tercero de corrección, ajuste y pilotaje del mismo. Se detallan a continuación cada uno de los pasos.

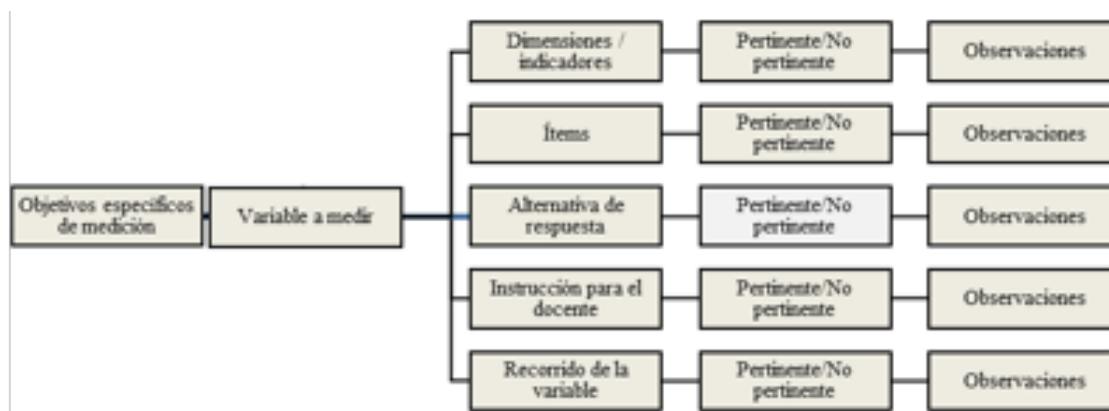
Paso uno: diseño inicial

El instrumento tomó como base la investigación: Mayor-Ruiz, C. (2016)⁷. Se siguieron los procedimientos de ajuste de lenguaje y contenidos a la realidad chilena, incluyendo elementos del ciclo del desarrollo docente, calidad de vida, aspectos legales y temas propios de la educación chilena, en este caso los efectos de la Constitución de 1980. Se diseña un cuestionario inicial de 62 preguntas para ser revisado por expertos.

Paso dos: validación del cuestionario.

Para determinar la validez de contenido se trabajó con 5 jueces expertos, 3 de ellos chilenos y dos españoles, todos académicos universitarios de entre 45 y 65 años, con experiencia docente superior a 10 años y siguiendo los criterios mencionados por Skjong y Wentworth (como se cita en Dorantes, Hernández y Tobón, 2016) debiesen contar con buena reputación entre la comunidad, imparcialidad, estar disponibles a la realización de la tarea, y tener motivación para participar, cada uno recibió una Matriz de Validación (Figura 2) en la que debían pronunciarse respecto de la pertinencia de: dimensión ítem, opciones de respuesta, instrucción, recorrido y observaciones individuales.

⁷ “Fuga de talentos: un estudio sobre los motivos que han condicionado a profesores universitarios con experiencia a abandonar la profesión docente. Diseño de una propuesta”. Ministerio de Economía y Competitividad. Ministerio de España. Ref: EDU 2012-37068

Figura 2. Flujo de validación expertos

Fuente: Construcción personal

Las observaciones de los expertos incluían:

1. Eliminar antecedentes personales y de identificación. Para ello se eliminan las preguntas: "Nombre" y "Teléfono". Se optó por solicitar correo personal sólo en el caso que se desee seguir participando. Los datos biográficos han quedado finalmente son: "Edad" y "Género".
2. Ante la pregunta: "Indique su Edad entre 61 y 64 años, 65 años, entre 66 y 69 años, entre 70 y 73 años". Se sugiere dar la opción: "más de 74 años". El ítem finalmente se modifica a: "Indique su edad".
3. Para el ítem: ¿Qué espera realizar cuando llegue el momento de su jubilación? Aprender nuevas actividades (tocar la guitarra, pintar, jardinear, otros). Se incluyen escribir ficción, hacer teatro, cuidar un huerto pues representaban actividades que suelen realizar personas en edad de jubilación.
4. La pregunta respecto del mantenimiento de contacto con los estudiantes formados presentaba pocas opciones de desarrollo; inicialmente se preguntaba: ¿Mantiene contacto con ex estudiantes a los que le ha tocado formar?, y con opción de respuesta dicotómica: sí o no. Los expertos han señalado lo importante de conocer el tipo de contacto, ya sea en proyectos de investigación, académico, en publicaciones conjuntas, asesoramiento puntual, así como se solicita ampliar la información describiendo las formas en las cuales se dan dichos contactos. Dicha pregunta se modifica y comprende 9 formas de contacto (redes sociales, intercambio de correspondencia, grupos de trabajo, congresos, recomendaciones laborales, relaciones de camaradería y/o familiares, proyectos de investigación, relaciones académicas, asesoramiento puntual), así como la opción "no mantiene contacto con ellos".
5. La pregunta relativa al impacto que habrían generado diferentes leyes educacionales chilenas en el trabajo de los académicos: ¿Cómo repercutieron en su desempeño profesional la implantación de diferentes leyes relativas a la Educación Superior? Se modifica también pues la sola idea de las leyes no resulta un aporte para conocer las causas que hubiesen llevado a académicos a decidir no jubilar de su carrera académica, ello por cuanto las leyes relativas a la educación superior en democracia y dictadura generan impactos diferentes. Eso ha llevado a modificar la pregunta a: ¿Cómo han repercutido en su desempeño profesional la implantación de los siguientes hitos relativos a la Educación Superior? describiendo en ella 22 leyes existentes respecto de educación superior

desde el año 1965 hasta el año 2016. Adicionalmente a ello se solicita describir el tipo de impacto que ha tenido cada una de estas leyes estableciendo un grado de respuesta que oscila entre: positivamente, negativamente y sin incidencias. Además, se ha sugerido una alternativa de respuesta para aquellos docentes que no conocen la ley que se les pregunta, así mismo una respuesta para aquellos casos en que determinada ley se hubiese promulgado antes de su inicio profesional. Estas opciones han quedado como: “No lo conoce” y “No trabajaba aún”.

6. Respecto de la pregunta: Actualmente ¿cómo percibe usted al docente universitario con respecto a las funciones y roles profesionales que desempeña en relación a la investigación? Se ha sugerido un cambio en la redacción eliminando la palabra “rol” dadas sus implicancias y complejidad de definir quedando sólo el concepto “función”; de esta manera resulta más adecuada de responder.
7. La pregunta: “Mencione dos cosas que le preocupan respecto de su vida personal” resultaba ser muy personal y generaba confusión, así como rechazo. Un experto ha indicado inclusive no estar dispuesto a responderla si la viese en un cuestionario, con ello la redacción ha cambiado a: “Mencione dos cosas que le preocupan respecto de su futuro”, visto así se mantiene la idea de preguntar respecto de preocupaciones y da la posibilidad de explorar áreas relativas al interés académico, jubilatorio o personal si se desea.
8. Finalmente se sugiere ir buscando alternativas de respuesta para preguntas abiertas. Esto sin embargo resulta complejo toda vez que se desea conocer las causas que han llevado a académicos a retrasar el proceso de jubilación; en base a dicho criterio se ha decidido dejar como abiertas la menor cantidad de respuestas, las que posteriormente serían codificadas para su análisis.

Paso tres: corrección, ajuste y pilotaje

Recibidas las revisiones se precisaron indicadores, conceptos y redacción de algunas preguntas y posteriormente se elaboró el cuestionario denominado: “Cuestionario para académicos activos Versión 0” para aplicarlo en una prueba piloto que quedó compuesto de 7 dimensiones, 9 escalas y 62 ítems, tal como se detalla en Tabla 1.

Tabla 1. Objetivos y dimensiones de evaluación

Dimensión	Escala	Definición escala	Ítems
Laboral	Tránsitos laborales	Profundiza en los cambios ocurridos a lo largo de la carrera profesional, considera los aportes de Brunner et al., (2013) referente a escala jerárquica de la carrera académica universitaria.	1, 2, 4, 9, 14 y 17.
	Valoraciones de lo académico	Toma el concepto de “geografías emocionales” de Hargreaves (2001), respecto de distanciamiento o acercamiento en las relaciones (Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010).	13, 19, 20, 21, 22, 23 y 25.
	Antecedentes Laborales	Toma las definiciones de Berríos (2008) respecto a los modelos de carrera académica.	3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 18 y 24.

Dimensión	Escala	Definición escala	Ítems
Jubilación	Jubilación	Profundiza en los cambios cognitivos y/o personales del profesorado en la etapa de la jubilación desde una mirada contextual-dialéctica (Aimar, De Dominici, Stessens, Torre y Videla, 2009; Bolívar, 2012). Recoge también la fase de preparación a la jubilación (Huberman, 1999)	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 46 y 47.
Causas y motivos de satisfacción/ insatisfacción profesional académicos	Causas y motivos de satisfacción/insatisfacción profesional académicos	Intenta conocer la percepción docente respecto de la existencia de motivos de insatisfacción laboral.	58.
Preocupaciones docentes	Preocupaciones docentes	Profundiza en preocupaciones de académicos en relación a los estudiantes, la institución, el proceso educativo y el futuro personal, así como la relación con la investigación, docencia y gestión. Ahonda en los cambios psicológicos, sociales, culturales y políticos que afectan la percepción del trabajo docente; incluye la definición de agotamiento (Freudenberg, citado en Guil, 2013) respecto del agotamiento físico y mental producto de la imposibilidad de alcanzar determinados resultados.	38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 51 y 52.
Cambios Legales	Los cambios legales en Chile y el docente hoy	Indaga en aspectos del trabajo docente como proceso dependiente del contexto social y político. Toma como base la Teoría de la Totalidad de Giroux (2004).	48 y 49.
Propuestas	Propuestas	Espera conocer la opinión de los académicos respecto del mejoramiento de la satisfacción del profesorado.	53, 54, 55, 56, 57 y 59.
Otros	Otros	Antecedentes de los académicos para su categorización.	60, 61 y 62.

Fuente: Construcción personal.

Para medir la consistencia interna del instrumento se aplicó una prueba piloto a 11 académicos universitarios, todos ellos con características similares a quienes componen la muestra final (N=94). Se procedió a contactarlos individualmente, entregándoles el cuestionario e instrucciones para su administración, carta explicativa y consentimiento informado. Para facilitar la recepción de cuestionarios se creó una versión web, el cual se encuentra disponible en la dirección: https://docs.google.com/forms/d/1-c7yfV2DL9rDw07FTMS3mE_mwVu42Ren2SpwjUHn8Jg/viewform?c=0&w=1

Siguiendo las recomendaciones de Nullay & Bernstein (1994) y Hernández, Fernández y Baptista (2010) se han cautelado aquellos factores que pudiesen afectar la confiabilidad y validez del instrumento, para ello se tuvo especial cuidado en cuanto a aspectos tales como: No

improvisar, validación en contexto, adecuación, estilos personales, condiciones de aplicación y estandarización en cada paso (diseño, validación, fiabilidad y aplicación).

Así mismo, se ha construido un instrumento adecuado al público objetivo, con lenguaje claro, específico y acorde a la realidad educativa nacional y el trabajo docente.

Se ha prestado especial atención en la construcción de aspectos propios de la edad de quien responde (extensión, instrucciones y diagramación), resultando adecuado al grupo poblacional.

Se han cautelado los estilos personales de quien responde y que pudiesen afectar la intensidad de respuestas por cuanto el instrumento ahonda en experiencia personal y no escalas sociales o posiciones de mejora laboral.

Las condiciones de aplicación han sido cuidadas toda vez que el instrumento ha sido respondido de manera individual, por voluntad propia y entregando las facilidades para responderlo bajo las condiciones de administración que cada voluntario ha definido.

De igual manera se han distribuido instrucciones iguales a todos los participantes vía correo electrónico, además de carta explicativa y consentimiento informado.

Análisis de datos y tabulación de preguntas

Dada la naturaleza mixta del cuestionario se siguió un proceso de ordenamiento de datos para realizar análisis de estadística descriptiva, fundamentalmente porcentajes y promedios. En la base de datos quedaron descritas las preguntas y sus respectivos tipos de respuestas de la manera que sigue:

Preguntas de respuesta politómica ítems números: 1, 2, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 28, 29, 31, 44, 45, 48, 50, 51, 52 y 57.

Preguntas de respuesta dicotómica ítems números: 7, 20, 26, 27, 35, 36, 37, 38, 46, 49, 58, 60 y 62, quedando la opción sí con el número "1" y la opción no con el número "0".

Para las preguntas de respuesta abierta se procedió a ordenarlas por categorías de respuesta, asignando un código numérico para, posteriormente, realizar análisis de frecuencias de las mismas. De esta manera las codificaciones de los ítems 3, 4, 5, 6, 8,9,10,11, 21, 22, 25,30, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 53, 54, 55, 56, 59 y 61 se convierten a respuestas cuyo tratamiento corresponde a preguntas politómicas.

Posteriormente se procedió a la reducción de datos mediante Análisis Factorial Exploratorio y cálculo de coeficientes de consistencia interna utilizando Alfa de Cronbach.

Resultados

Análisis de fiabilidad y confiabilidad de cuestionario definitivo.

Para realizar dicho análisis se utilizaron los procedimientos propuestos por Hair y Gómez (1999) y Lévy y Varela (2003). El análisis de los datos se realizó mediante los programas SPSS v19 y Mplus v7.

El análisis de fiabilidad del Cuestionario constó de dos etapas principales: análisis factorial exploratorio y Alfa de Cronbach. La primera se realizó mediante rotación oblimin por sobre varimax, esta última al realizar rotación ortogonal con cargas factoriales positivas omite las correlaciones que pueden ser negativas. En la segunda etapa de análisis de fiabilidad se utilizó el análisis de Alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna del constructo (Reynolds, 2000). El índice de fiabilidad obtenido fue de 0.70 lo que resulta adecuado según Nunnally & Bernstein, (1994).

En la Tabla 2 se muestran los resultados de los test de KMO y esfericidad de Bartlett. En el primero se mide la adecuación de muestreo, de tal forma si las variables latentes (ítems) están correlacionados entre sí (Norusis, 1985), teniendo un valor aceptable de 0,60 hacia arriba. En

este caso se sobrepasa el valor mínimo, comprobando estadísticamente que las preguntas no tienen correlaciones significativas entre sí, indicando la inexistencia de preguntas redundantes.

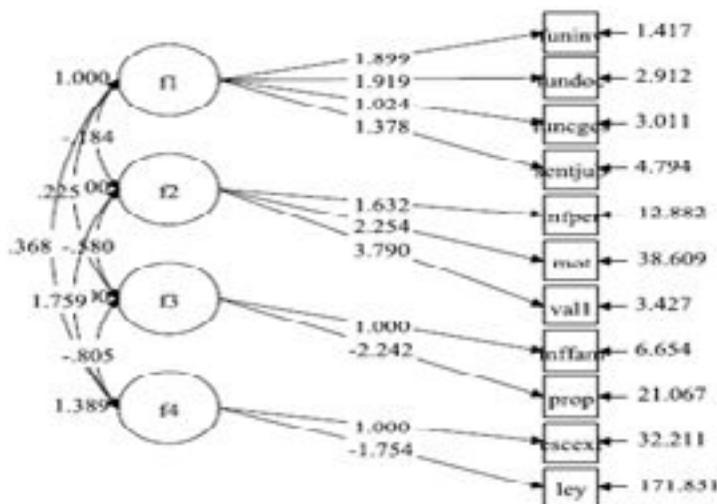
Tabla 2. Valores test de KMO y esfericidad

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,724
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	386,010
	Gl	66
	Sig.	,000

Fuente: Construcción personal

En la Figura 3, se observan los resultados del modelo de ecuaciones estructurales SEM. Para el presente estudio se realizó un CFA de primer orden mediante SEM, donde se obtuvieron valores sobre lo máximo esperado. Por otra parte, para el test de esfericidad de Bartlett el p-valor no sobrepasa el mínimo estadístico, comprobando la no asociación de variables latentes.

Figura 3. Diagrama estructural de análisis factorial de primer orden



Fuente: Construcción personal.

Posterior a ello, se realiza análisis de communalidades, en él se interpreta el valor estadístico de la extracción de éstas teniendo un criterio de corte bajo 0,50 (valores inferiores revelan una baja carga factorial, produciendo déficit en el modelo estructural). Los resultados de dicho análisis se muestran en Tabla 3.

Tabla 3. Resultado Communalidades

VARIABLES LATENTES	EXTRACCIÓN
Influencia de personas	,610
Valora razones	,708
Valora satisfacción	,755
Influencia relaciones familiares	,671
Sentimiento jubilar	,543
Motivos jubilación	,634
Exigencia laboral	,777
Ley	,897
Función investigación	,720
Función docente	,704
Función gestión	,609
Propuestas	,667

Fuente: Construcción personal

Posterior al análisis y procesamiento de la información, se procede a analizar los resultados de la matriz de configuración y la varianza de cada uno de los factores reducidos, así como el porcentaje total de la varianza. El 67,08% de la varianza total está explicada por las variables observadas extraídas del constructo, teniendo sólo un 32,08% de la varianza explicada por factores demográficos y otros factores residuales no medidos en el presente instrumento.

El análisis factorial exploratorio arrojó 5 factores que explican el 75.41% de la varianza (Tabla 4).

Tabla 4. Factores Análisis Factorial

Factor	VARIABLES	%varianza
Compromisos	Función docente, Función investigación, Función gestión y Sentimiento jubilar.	27.74 %
Valoraciones	Influencia de personas, Motivos de jubilación, Valora satisfacción y Valora razones del trabajo.	20.71 %
Influencia	Influencia de las relaciones familiares y Propuestas.	9.98%
Exigencias	Exigencias laborales.	8.66%
Leyes	Ley.	8.33%

Fuente: Construcción personal

Finalmente, obtenidos los factores se realizó el test de confiabilidad de cada uno de los factores extraídos. A partir de estos resultados se realizó la determinación de correlaciones entre las diversas variables antes descritas. Las correlaciones son significativas a un nivel inferior $p\text{-value} < 0,05$ y comprenden aquellas que tienen un valor inferior al nivel de significación ($p\text{-valor} < 0,05$). Estas correlaciones ordenadas según el valor de Rho de Pearson de la siguiente manera: valor entre $.10 - .30$ es una correlación débil; entre $.30 - .50$ es una correlación media y superior a $.50$ el valor de Rho es fuerte (Sokal & Rolf; 1986). En base a los resultados encontrados en el cuestionario realizado, sólo 41 interacciones de 625 son significativas, donde el 51% de las mismas corresponden a asociaciones entre variables observadas.

Como es de esperar, existen correlaciones fuertes y asociadas a las variables demográficas, muchas de las cuales parecieran ser espurias, es decir, que si bien existe una asociación estadística, el resultado puede ser mera coincidencia o producto del azar (Wetzels et al., 2011).

Discusión

La investigación a la que hace referencia el presente artículo profundiza en las motivaciones y causas por las cuales los académicos universitarios en Chile retrasan la etapa de jubilación. Para ello se ha procedido al diseño y validación de un instrumento creado para dichos efectos entregando información confiable y válida.

Contar con instrumentos de medición que resulten válidos es un imperativo para cualquier aproximación científica, para ello los presentes resultados constituyen un aporte. La consistencia interna obtenida mediante análisis de fiabilidad utilizando Alfa de Cronbach (.70) indica que el cuestionario resulta un instrumento válido para conocer motivaciones y causas de retraso en edad de jubilación de profesores universitarios.

Al respecto otros estudios obtienen niveles de consistencia similares, Pastor et al., (2003) en estudio de significados acerca de la jubilación obtuvo consistencias entre 0,59 y 0,72; de otra parte, Letelier et al., (2010) en el diseño de cuestionario para atención en salud establecen un alfa de .70 como aceptable. Finalmente, Rodríguez, Lameiras, Carrera y Vallejo (2013) en un estudio de creencias de adolescentes han trabajado con indicadores entre (.70 y .86) como adecuados.

El proceso de corrección de expertos resultó de utilidad para construir indicadores adecuados, claros y que se ajustasen con mayor precisión a los objetivos planteados mejorando la redacción de los ítems.

No existe actualmente información objetiva respecto de cantidad de académicos activos y/o en proceso de jubilación en las universidades chilenas; tampoco es posible disponer de información relativa a tramos de carrera docente en los que se encuentran así como respecto de su vivencia actual y futura. El presente instrumento entrega datos para avanzar en dichas temáticas.

Un aspecto favorable dice relación con la reducción de dimensiones mediante Análisis Factorial Exploratorio, la identificación de dimensiones subyacentes mediante el estudio de la covarianza de datos permite obtener un conjunto de reactivos más acotado, así como agrupar determinadas dimensiones para su posterior análisis y diseñar instrumentos acordes a personas de la tercera edad. Al respecto resulta interesante la profundización en aspectos relativos a leyes chilenas, así como los procesos políticos que han vivido los académicos en el desarrollo de su labor docente.

En este sentido la reducción de datos es una técnica comúnmente utilizada, se han encontrado resultados similares de hasta 6 factores para un 54.4% de la varianza en un estudio sobre la decisión de retiro en una universidad pública (Izar e Ynzunza, 2011) y 3 factores para el 86% de la varianza en estudio sobre grado de actitud hacia la jubilación de funcionarios en etapa de prejubilación pertenecientes a la Universidad del Bío-Bío, Chillán 2014 (Baeza, Gatica, Jara, y Soto, 2014).

Como fortaleza del presente instrumento destaca su adecuado índice de consistencia interna, así mismo, al ser un instrumento construido para la realidad nacional entrega información confiable respecto del estado de la situación de profesores universitarios en torno a las temáticas que aquí se exponen.

Como debilidad, ha resultado complejo su diseño y fundamentalmente su aplicación. El exceso de preguntas abiertas y de opción múltiple ha generado cansancio y estrés para los participantes en muchos casos. Así mismo, el proceso de corrección, tabulación e interpretación del cuestionario ha resultado complejo y arduo. El proceso de búsqueda y acceso a la muestra ha sido complicado principalmente dada la esquiva disposición de académicos para participar.

Finalmente, la obtención de resultados pudiese ocurrir de manera más fluida si se optase por metodologías cualitativas o mixtas. Ha habido casos en que se han estudiado temáticas similares con 73 académicos activos (Villardón-Gallego et al., 2017) quienes implementando estas metodologías han estudiado las percepciones sobre la jubilación en el profesorado universitario en la Universidad de Deusto.

Conclusión

La jubilación es un derecho, ante el los profesores universitarios se sitúan desde la experiencia vivida, el ciclo profesional construido y las expectativas sobre el futuro. Investigar sobre jubilación deja en evidencia lo que implica y significa para cada docente asumir un cuestionamiento en esta fase de su desarrollo profesional, ahondando en las causas que han tenido para no pasar a retiro o jubilación; posicionarse en dicho cuestionamiento trae al recuerdo hitos y eventos del trabajo individual los que, si bien resultan ricos en su exploración, también ofrecen una mirada de distanciamiento respecto de su quehacer y con ello la sensación de término de la carrera laboral.

La universidad en Chile, así como en el mundo, se encuentra en un proceso de cambio y transformación significativo; las leyes venideras determinarán los caminos que seguirán las comunidades educativas. En relación con esos cambios los académicos resultan permeables a dichas iniciativas y demuestran disposición a trabajar en función de las transformaciones futuras tal como ha sido hasta ahora, pudiendo adaptarse, sobrevivir y fortalecerse, los datos obtenidos resultan útiles para abrir la discusión respecto de los procesos jubilatorios en académicos universitarios y podrán disponerse para futuras exploraciones.

La presente investigación ha permitido traer a la luz algunos temas que pareciesen no ocupar la agenda política actual en Chile, las causas, razones o motivaciones por las que los académicos deciden no retirarse del mundo académico abren indudablemente un abanico de rasgos a los que difícilmente podrá hacerse frente con prontitud. Quienes han contestado el presente cuestionario han hablado de sus temores, vivencias, esperanzas y aprensiones para consigo, sus familias, la universidad y las nuevas generaciones. Por ello indagar en dichas cuestiones resulta necesario para la realidad educativa nacional.

Algunas investigaciones referidas a temáticas similares han encontrado resultados esperanzadores; por ejemplo, Aguilera (2010) ha encontrado que las personas jubiladas aún desean realizar actividades que habían dejado pendientes en su vida laboral y de otra parte una sensación respecto de la jubilación como representación de la muerte del trabajador

Los ciclos de desarrollo docente, sus etapas y estaciones permiten adentrarse en los procesos jubilatorios considerando los factores personales por sobre los económicos, el presente instrumento permite conocer una realidad que ha permanecido oculta durante largo tiempo respecto de las vivencias de los académicos universitarios y su futuro al adentrarse en la etapa de término, fortaleciendo programas de acompañamiento a académicos a fin de planificar los procesos de jubilación.

Se espera el desarrollo de una segunda fase cualitativa a fin de ahondar en la vivencia del proceso jubilatorio, así como al desarrollo de una propuesta que permita el acompañamiento de los académicos en el camino que emprenderán.

Consideraciones éticas

Atendiendo a la reserva de la información se ha cautelado la privacidad de las personas que han respondido los cuestionarios; para ello se han trabajado con códigos cada uno de los cuestionarios, se ha procedido a nombrar de manera genérica a cada uno de los participantes y así mismo cada participante ha firmado un consentimiento informado en el que se explicaban las razones y motivos de la presente investigación, así como los alcances de la misma.

Bibliografía

1. Aguilera, M. A. (2010). *Salud y Jubilación, Aproximación fenomenológica en profesores universitarios*. Jalisco, México: Editorial Página Seis.
2. Aimar, Á., De Dominici, C., Stessens, M., Torre, M. y Videla, N. (2009). *Desmitificando la vejez...hacia una libertad situada, Una mirada crítica sobre la realidad del Adulto Mayor*. Córdoba, Argentina: Editorial Universitaria Villa María.
3. Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>.
4. Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. (2ª ed.). Valencia, España: Publicaciones Universidad de Valencia.
5. Berríos, P. (2008). Normas y percepciones sobre carrera académica en Chile. *Calidad en la educación*, 28, 41-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n28.201>
6. Bolívar, A. (2012). El futuro de la formación del profesorado *Revista digital de educación y formación del profesorado*. Número Extraordinario. "Formación del profesorado". Recuperado de: <http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php/2012/03/29/el-futuro-de-la-formacion-del-profesorado>
7. Bolívar, A. y Caballero, K. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>
8. Brunner, J.J., González, S. y Salami, J. (2013). Comparación internacional de remuneraciones académicas: un estudio exploratorio. *Calidad en la educación*, 39, 21-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n39.77>
9. Burden, P. (1980). Teacher's perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development, Eric, núm. ED 198087. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED198087.pdf>
10. Cabezas, V., Gallego, F., Satelices, V. y Zarhi, M. (2011). Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación – FONIDE Departamento

de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-Veronica-Cabezas-PUC-511082.pdf>

11. Campos de Souza, M.^a de J. (2015). *Ciclo de vida profesional del profesor universitario: la metamorfosis de la carrera docente desde el relato biográfico*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, España. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16721/1/Tesis948-160407.pdf>
12. Centro interuniversitario de desarrollo (CINDA). (2011). Educación Superior en Ibero América: Informe 2011. Centro Interuniversitario de Desarrollo. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Gonzalo-Zapata/Zapata%20et%20al,%202011.pdf>
13. Comisión Asesora Presidencial sobre el Sistema de Pensiones. (2015). La opinión y percepción del sistema de pensiones en Chile. Recuperado de: <http://www.comision-pensiones.cl/Documentos/Capitulo?nombre=fgAvAEMAbwBuAHQAZQBwAHQALwBJAGOAYQBnAGUAbgBIAHMALwBDAGEAcABpAHQAdQBsAG8AcwAvAEMAQQBQAF8ANgAuAHAAZABmAA%3D%3D>
14. Day, C. (1992). La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI, *Revista de Educación*, 317 (1998), 31-44. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5eaf997e-e2ee-4405-99c5-d1054a000901/re3170200465-pdf.pdf>
15. Delgado, B. (Coord.). (2009). *Psicología del desarrollo*, Volumen 2, Desde la infancia a la vejez. Madrid, España: McGraw-Hill / Interamericana.
16. Domínguez-Fabián, I., Del Olmo, F. y Herce, J. (2017). Reinventando la seguridad social. Hacia un sistema mixto de pensiones “por etapas”. Documentos de trabajo. IAES-Instituto Universitario de Análisis Económico y Social, Universidad de Alcalá, N. 6, 2017. Recuperado de: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/30318/reinventando_dominguez_IAESDT_2017_N06.pdf?sequence=1&isAllowed=y
17. Dorantes, J., Hernández, J. Y Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12(6), 327-346. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B_QQOW8T15acWTJBTG4yT01zNGs/view
18. Federación Internacional de Administradoras de Fondos de Pensiones (FIAP). (2017). *Reformas a los Sistemas de Pensiones*. Recuperado de: <http://www.fiapinternacional.org/reformas-a-los-sistemas-de-pensiones/>
19. Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en educación*. (2^a ed.). Barcelona, España: Octaedro.
20. Fuller, F. y Brown, O. “*Becoming a teacher*”, en K. Ryan (comp.), *Teacher education: 74th Yearbook of NSSE*, vol II, Chicago, University of Chicago Press, 1975: 25 - 52.
21. Galaz, J. y Vilorio, E. (2014). La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008. *Revista de la Educación Superior*, 43,(171). 37-65. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60432070003>
22. Gimeno Sacristán, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 243-260. Recuperado de: <http://>

www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1296516384.pdf

23. Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
24. Guil, A. (2013). El malestar docente: Estrés, Mobbing, Burnout. Dossier y Guía de Autoayuda para la Mejora del Malestar Docente. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Mestre2/publication/257936164_Dossier_y_guia_de_autoayuda_para_el_malestar_docente/links/0c96052654fca48965000000/Dossier-y-guia-de-autoayuda-para-el-malestar-docente.pdf
25. Hair, J. F. y Gómez, M. (1999). *Análisis multivariante*. (5ta ed.). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
26. Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527. DOI: [doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00006-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00006-X)
27. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología De La Investigación* (5ta ed.) México: McGraw-Hill / Interamericana.
28. Huberman, M. (1999). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 2, 139-159. Recuperado de:
29. Iglesias, A. (2014). La promesa de mejores pensiones en los sistemas de ahorro individual reflexiones desde la experiencia chilena. En: Fortaleciendo los Cimientos del Sistema de Capitalización Individual para Asegurar su Sostenibilidad. (185 -197). Presentaciones del Seminario Internacional "Fortaleciendo los Cimientos del Sistema de Capitalización Individual para Asegurar su Sostenibilidad", organizado por FIAP
30. Instituto nacional de estadísticas INE. (2017). *Resultados preliminares Censo 2017*. CENSO Recuperado de: <http://www.ine.cl/prensa/detalle-prensa/2017/12/22/primeros-resultados-definitivos-del-censo-2017-un-total-de-17.574.003-personas-fueron-efectivamente-censadas>
31. Izar, J. & Ynzunza, C. (2011). La Decisión de Retiro en una Universidad Pública. *Conciencia Tecnológica*, (41), 22-27. Recuperado de: <http://www.uv.mx/cpue/num16/inves/izar-ynzunza-jubilacion-uaslp.html>
32. Jiminián, M. E. (2014). *Un estudio en profesoras jubiladas dominicanas*. [Tesis Doctoral]Universidad de Valencia, España. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/37689>
33. Larraín, F. (2012). El sistema privado de pensiones en Chile y sus resguardos constitucionales. *Revista Chilena de derecho*, 39(2), 541-551. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372012000200015>
34. Larraín, G., Ballesteros, S. y García, S. (2017). Longevidad y Pensiones: una Propuesta de Seguro para la Cuarta Edad. Universidad de Chile, facultad de economía y negocios, serie documentos de trabajo N° 441. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143324>
35. Laudadio, J. (2015). Ser profesor universitario, desafío digno de ser emprendido. *Perspectiva*

Educacional, 54(1). 163-177. doi: 10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.271

36. Letelier, ML., Aller, M., Henao, D., Sánchez-Pérez, I., Vargas, I., Coderch, J., Llopart, J., Ferran, M., Colomé, L y Vázquez M. (2010). Diseño y validación de un cuestionario para medir la continuidad asistencial entre niveles desde la perspectiva del usuario: CCAENA. *Revista Gaceta Sanitaria*, 24(4), 339-346. DOI: 10.1016/j.gaceta.2010.03.010
37. Lévy, J. P & Varela, J. (2003). *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid, España: Editorial Pearson Educación.
38. Ley nº 21.043. Otorga una bonificación adicional por retiro al personal académico, directivo y profesional no académico de las universidades del estado y faculta a las mismas a conceder otros beneficios transitorios. Santiago, Chile, 31 de octubre de 2017. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1110266>
39. Norusis, M. J. (1985). *SPSSX advanced statistics*. New York: Editorial McGraw-Hill.
40. Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: Editorial McGraw-Hill
41. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2009). La Educación Superior en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Recuperado de: <https://books.google.cl/books?id=gbHmQ2B9v7oC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
42. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2015). *Reformulando la carrera docente en Chile*. 1-16. Recuperado de: www.oecd.org/education/school/Reformulando-la-carrera-docente-en-Chile.pdf
43. OECD/The World Bank (2020), *Health at a Glance: Latin America and the Caribbean 2020*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/6089164f-en>
44. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Banco Mundial, Banco interamericano de desarrollo (BID). (2015). *Panorama de las pensiones: América Latina y el Caribe*. Recuperado de: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6892/Panorama_de_las_Pensiones_America_Latina_y_el_Caribe.pdf
45. Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
46. Pastor, E., Villar, F., Boada, J., López S., Varea, M., & Zaplana, T. (2003). Significados asociados a la jubilación e influencia con la actividad de ocio y la ética del trabajo. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 13(1), 15-23. Recuperado de: https://www.infogerontologia.com/documents/gerontologia/articulos/II_congreso_geront_geriat_cataluna/2003_rev_multidisciplinar_jubilacion.pdf
47. Pérez, M., Morgado, I. y Ramos, O. (2017). Análisis del actual Sistema de Pensiones en Chile. *Revista Argentina de Investigación en Negocios, Argentina*, 3(2) 111 - 126. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/rain/article/view/v3n2-2a10/html>
48. Pinto, R. (2008). *El currículo crítico, una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago, Chile. Ed. Universidad católica de Chile.
49. Reynolds, C. R. (2000). Methods for detecting and evaluating cultural bias in

- neuropsychological tests, En L. S. Fletcher-Janzen, L. S. Strickland & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Neuropsychology* (pp. 249-285). . New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
50. Rivas, F. y Silva, M. (2017). La experiencia en Latinoamérica en el ámbito de las pensiones y jubilaciones como parte del sistema de seguridad social. *Actualidad Contable Faces*, 20(34), 119-140. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/42868/art6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
51. Rivera, M. (2007). Aplicación de la Teoría del Desarrollo de Daniel Levinson a la Consejería Universitaria. *Griot*, 1(1). Recuperado de: <http://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1919/1721>
52. Rodríguez, P., Campi, C., Mazacon, M. y Galarza, F. (2016). Una mirada crítica a la pedagogía universitaria. *Revista Pertinencia Académica*, 1(1), 1-8. Recuperado de: <http://revista-academica.utb.edu.ec/index.php/pertacade/article/view/2>
53. Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, MV. y Vallejo, P. (2013). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia el amor las creencias de los y las adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 28 (2). 157-168. DOI: doi.org/10.1174/021347413806196708
54. Rolando, R. y Salamanca, J. (2010). Descripción y Análisis sobre el Personal Académico 2009 en la Educación Superior Chilena. Informe sobre Personal Académico 2009. SIES, División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/personal_academico_2009.pdf
55. Ruiz-Tagle, J. y Tapia, P. (2011). Chile: Pensión anticipada, impaciencia y aversión al riesgo. *Revista CEPAL*, 105. 113 – 132. Recuperado de: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/45199/RVE105RuizTagleTapia.pdf>
56. Servicio de información de educación superior (SIES). (2020). *Informe personal académico 2019*. Recuperado de: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/11/Informe-Personal-Academico-2019_SIES-1.pdf
57. Sokal, R. y Rohlf, F. (1986). *Introducción a la Bioestadística*. Barcelona, España: Reverté.
58. Toledo, D. y Wittenberg, D. (2015). *Reformulando la carrera docente en Chile Evidencia internacional seleccionada*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/Chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-Chile.pdf>
59. Véliz-Calderón, D., Theurillat, D., Paredes, B., & Pickenpack, A. (2018). The evolution of the academic profession in research universities in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 26(17). DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3262>
60. Villardón-Gallego, L., Moro, A. y Atxurra, C. (2017). Percepciones sobre la jubilación en el profesorado universitario. El caso de la Universidad de Deusto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 87-99. DOI: [doi:10.6018/reifop.20.1.255161](https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.255161)
61. Wetzels, R., Matzke, D., Lee, M. D., Rouder, J. N., Iverson, G. J., & Wagenmakers, E. J. (2011). Statistical evidence in experimental psychology: An empirical comparison using 855 t tests. *Perspectives on Psychological Science*, 6(3), 291-298. DOI: doi.org/10.1177/1745691611406923

62. Zabalza, M. A. (2006). *Competencias profesionales del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional*. (2ª ed.), Madrid, España. Editorial Narcea.
63. Zabalza M. A. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia, *Educação*, 36(3), 397-424, Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1171/117121313006>

Acreditación de Postgrado 1990-2020. Comparación del Sistema de Educación Superior- Postgrado de Argentina y Chile

José Manuel Gaete Martínez¹

Universidad de Talca, Chile

Fecha de recepción: 28 de marzo de 2021. Fecha de aceptación: 30 de abril de 2021.

Resumen

La expansión del postgrado, influenciada en una primera fase por el aumento de la cobertura de la educación secundaria, desde la segunda mitad del siglo veinte, y de la educación superior desde la década de 1980, en un contexto de liberalización del sistema universitario en Argentina y en Chile, contribuyó a un crecimiento “desregulado” de la oferta de programas de cuarto nivel.

En esta reseña se describe brevemente el desarrollo del postgrado en Argentina y Chile, desde el retorno a la democracia y las reformas a los respectivos sistemas de educación superior, la preocupación por la calidad, los intentos de proto-agencias responsables de la evaluación y acreditación de programas e instituciones, y los principales atributos del proceso de acreditación de postgrado de ambos sistemas.

Las similitudes del desarrollo del postgrado, abstrayéndose del tamaño de ambos sistemas, muestran un trayecto similar, un agente externo promotor de políticas, oferta creciente de programas y la obligatoriedad de la acreditación de postgrados universal en Argentina, a lo que Chile comenzaría a converger con la total implementación de su Ley sobre educación superior publicada en 2018.

PALABRAS CLAVE: ACREDITACIÓN, POSGRADOS EN ARGENTINA Y CHILE.

Postgraduate Accreditation 1990-2020. Comparison of the Higher Education-Postgraduate System of Argentina and Chile

Abstract

The expansion of graduate programs, influenced in a first phase by the increase in the coverage of secondary education since the second half of the twentieth century, and of higher education since the 1980s, in a context of liberalization of the university system in Argentina and Chile, contributed to a “deregulated” growth in the offer of fourth level programs.

This review briefly describes the development of graduate programs in Argentina and Chile since the return to democracy and the reforms to the respective higher education systems, passing by the concern for quality, the attempts of proto-agencies responsible for the evaluation

¹ Licenciado en Ciencias de la Administración de Empresas – U. de Talca. Magíster en Economía Aplicada a Políticas Públicas – U. Alberto Hurtado-Georgetown University. Profesional de la Dirección de Postgrado de la U. de Talca, Chile.

and accreditation of programs and institutions, to the main attributes of the graduate programs accreditation process in both systems.

The development of the “postgraduate”, abstracting from the size of both systems, shows a similar trajectory, an external agent promoting policies, a growing offer of programs and the compulsory accreditation of universal postgraduate programs in Argentina, to which Chile would begin to converge with the full implementation of its Law on Higher Education published in 2018.

KEYWORDS: POSGRADUATE ACCREDITATION ARGENTINA AND CHILE.

1. Postgrado en Argentina y Chile 1990-2020

El periodo de análisis se caracteriza por un aumento explosivo en la oferta de programas de cuarto nivel en Latinoamérica. Atribuible a la masificación de la cobertura de la educación secundaria y superior.

En el caso de Argentina y Chile, el crecimiento del postgrado es atribuible a la expansión sostenida de la matrícula de pregrado vinculada a la liberalización de ambos sistemas a partir de la década de 1980, donde destaca la irrupción de un actor menor hasta esos años, la universidad privada.

Desde fines del siglo veinte, se expande la presencia de universidades privadas en ambos países, en respuesta a lo indicado en el párrafo anterior, a la incapacidad del sector público para hacer frente a la creciente demanda, lo dinámico de la demanda del sector productivo y el incremento de los costos de la Educación Superior (Rama, 2009).

La demanda por estudios de postgrado, según Flieger y Accinelli (2011) puede atribuirse al *credencialismo* creciente en los años 90, a cambios en el mercado laboral [post retorno a la democracia] observándose un aumento por la formación más *profesionalizante*, en desmedro de la formación académica y/o de formación de investigadores científicos, y finalmente, la expansión del sistema universitario [público y privado].

Según Zelaya (*et al.*, 2016), los postgrado de la región [América del Sur] tienen orígenes distintos, pero en los últimos años, aun siendo rezagado respecto a Europa o Estados Unidos, han alcanzado un desarrollo importante aproximadamente a partir del último cuarto del siglo veinte.

Tal observación es válida tanto para el Sistema de Educación Superior (SES) argentino, como chileno, ambos sistemas que han experimentado la expansión des-regulada, conflictos con la calidad, financiamiento externo para la implementación de dispositivos de apoyo al mejoramiento institucional y de los programas, para llegar a evaluaciones por medio de agencias.

2. Origen del Postgrado

Argentina

Al momento de la expansión del postgrado en la Argentina, la universidad estaba centrada en la formación de pregrado (grado), la denominada tradición *profesionalista* (Zelaya *et al.*, 2016), orientada a la formación de las elites política y económica, resultante del tipo de organización de las universidades en éste país desde la Ley N°1597 de 1885 y la configuración en confederación de facultades, reflejo de la influencia napoleónica en el desarrollo de las universidades latinoamericanas (Basrky y Dávila, 2012), con programas de pregrado de carrera autónomas y de larga duración, con perfil en formación profesional y sin vocación en la investigación (Zelaya *et al.*, 2016).

Según Dávila (2012), desde comienzos del siglo XX, en Argentina, predomina el doctorado en ciencias sociales (derecho, economía) y humanidades.

Desde mediados del siglo XX, surgen los doctorados en ciencias exactas, naturales y en las humanidades, programas de calidad internacional dada la exigencia en el desarrollo de las respectivas tesis (Barsky y Dávila, 2012), pero de manera informal y espontánea, (Zelaya *et al.*, 2016).

Posterior a esto surgen los programas de especializaciones y en los años noventa la Ley de Educación Superior (LES) establece requisitos la certificación de este nivel de estudios (postgrado) para el desempeño de docencia universitaria. Con lo anterior surge el credencialismo (Barsky y Dávila, 2012), lo que otros autores han llamado a este estadio como la “expansión explosiva”.

La “expansión explosiva” del postgrado argentino se desarrolló en un ambiente de falta de regulación estatal y sin, la esperada, autorregulación por parte de las instituciones de educación superior (IES) en los tempranos años noventa.

En línea con lo anterior, el entonces Secretario de Política Universitaria Eduardo Sánchez Martínez² plantea que el desarrollo del postgrado “parece” haber sido influenciado por un afán burocrático del escalafón académico, más que por una tradición académica y de búsqueda de la excelencia.

Se consideran dentro del postgrado, en la Argentina, a los programas de maestrías (académicas y profesionales), de doctorado y de especialización.

Chile

Los primeros antecedentes de estudios de postgrado en Chile se remontan a la década de 1930, con los programas de teología (doctorado) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, caracterizados por ser más bien informales (Espinoza y González, 2009).

En 1947, la Universidad de Chile comienza a ofrecer programas formales con diez menciones en Filosofía, que incluían varias áreas científicas, como las ciencias biológicas (Hidalgo, 2003 y Melin y Carmona, 1999, ambos citados por Espinoza y González, 2009).

En 1967 se crea la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), órgano descentralizado que se relacionaba con la Presidencia del país a través del Ministerio de Educación. Esta comisión (CONICYT) recientemente fue reemplazada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo del novel Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación.

La CONICYT impulsó la investigación científica en el país y el postgrado, a través de programas de becas y el establecimiento del Fondo Nacional de Desarrollo Científico (FONDECYT) en 1982, proveedor de fondos concursables para la investigación (Espinoza y González, 2009³).

En los primeros años de la década de 1990, en Chile existían alrededor de 20 programas de doctorado (Baeza, 2018), en 2001 el número de programas superaba los 120 (Reich, 2003), para llegar en 2020 a superar los 280⁴ programas de doctorado (235 con matrícula nueva en el año 2020).

En consideración a los datos de adjudicación de becas⁵, en 1990 la distribución de beneficiarios de programas de doctorado por área OCDE agrupaba casi el 80% en Ciencias Naturales.

Al año 2020 el Sistema de Información de la Educación Superior reporta una oferta de programas de postgrado y especializaciones en salud que totaliza los 2.287 programas, donde el 13% corresponde a programas de doctorado, 23% correspondiente a especializaciones y 64% a programas de magíster.

² En el prólogo de DESARROLLO Y ACREDITACIÓN DE LOS POSGRADOS EN ARGENTINA, BRASIL Y MÉXICO. Textos para una mirada comparativa. Ministerio de Cultura y Educación. 1998

³ https://www.researchgate.net/profile/Luis-Gonzalez-Fiegehen/publication/41150850_Desarrollo_de_la_formacion_de_posgrado_en_Chile_2009-16/links/53d815860cf2e38c632f25e7/Desarrollo-de-la-formacion-de-posgrado-en-Chile-2009-16.pdf

⁴ Obtenido de la Base Histórica 2007-2020 publicada en www.mifuturo.cl. Servicio de Información de la Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile.

⁵ Datos de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo sobre Becas de Doctorado Nacional.

2. Configuración del Sistema Universitario

Argentina

El sistema universitario argentino está compuesto por 61 universidades de gestión estatal, 49 universidades privadas, y una universidad extranjera⁶.

Las universidades públicas argentinas (nacionales y provinciales) se agrupan en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), creado en 1985 con la función de “coordinación, consulta y propuesta de políticas y estrategias de desarrollo universitario”⁷.

Por otra parte, las universidades privadas están agrupadas en el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), creado en 1967⁸, pero con un rol activo desde 1995 con la aprobación de la Ley de Educación Superior N°24.521 (LES-Ar).

Los dos consejos indicados en los párrafos componen el Consejo de Universidades, órgano consultivo que coordina el sistema universitario. Este consejo fue creado por la LES-Ar y es presidido por el Ministro de Educación, y además del Comité Ejecutivo del CIN y el Consejo Directivo del CRUP, está compuesto por un Rector en ejercicio por cada una de las siete Regiones que componen el Consejo de Planificación Regional de la Educación superior (CPRES) y un representante del Consejo Federal de Educación.

El Consejo de Universidades, puede pronunciarse respecto a los procesos de acreditación y los estándares que establezca el Ministerio de Educación.

De acuerdo con lo sancionado en la LES-Ar, los estudios de postgrado en la República Argentina son: Especializaciones, Maestrías y Doctorado.

La misma normativa, establece la obligatoriedad de la acreditación (“deberán ser acreditadas”) las “carreras de posgrado” por parte de la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), o por agencias privadas autorizadas para tales efectos, las que deberán estar debidamente reconocidas por el Ministerio de Educación.

Al año 2017, Argentina tiene (tuvo) 159.345⁹ estudiantes de postgrado.

Chile

El sistema universitario chileno está compuesto por 59 instituciones¹⁰, de las cuales se distinguen tres grupos importantes.

Hasta 1980 las universidades en Chile se clasificaban entre públicas (Estatales) y “públicas no Estatales” (privadas creadas antes de 1980). Estos dos tipos de instituciones constituyeron el Consejo de Rectores de Chile, lo que se conoció como las “universidades tradicionales” hasta la irrupción de las universidades de gestión privada principalmente durante la década de 1990¹¹.

Además de la expansión producto de la aparición de las universidades privadas “no tradicionales”, en el sector Estatal, a la Universidad de Chile (fundada en 1842) y a la Universidad Técnica del Estado (fundada en 1849 como la Escuela de Artes y Oficios, actualmente la Universidad de

⁶ Departamento de Información Universitaria. El sistema argentino de educación superior al año 2016, disponible en: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1>

⁷ <https://www.cin.edu.ar/institucional/>

⁸ Historia de las Universidades Argentinas de Gestión Privada

⁹ Departamento de Información Universitaria. Estadísticas Universitarias. Población estudiantil en carreras de posgrados, disponible en: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/2>

¹⁰ De acuerdo con datos del Consejo Nacional de Educación (CNED). Disponible en Índices BD Institucional <https://www.cned.cl/bases-de-datos>

¹¹ Según datos del CNED, durante 1988 y 1997 se crearon más del 87% de las universidades privadas que surgieron post reforma de inicio de los años ochenta. Ver Índices BD Institucional <https://www.cned.cl/bases-de-datos>

Santiago), se les quitan sus sedes regionales a principio de los años ochenta, dando origen a 8¹² universidades Estatales. Posteriormente entre 1985 y 1993 se crean otras 5¹³ universidades Estatales. Finalmente en 2015 se crean 2¹⁴ nuevas universidades Estatales en regiones donde no había presencia de este tipo de instituciones. Estas universidades conforman el Consorcio de Universidades del Estado de Chile¹⁵ (CUECH), fundado en 1993 y que actualmente reúne a 18 casas de estudio. Estas universidades también conforman junto a las universidades privadas tradicionales¹⁶, el Consejo de Rectores de Chile (CRUCH).

En los últimos años tres universidades privadas, “creadas después del 80” han ingresado al CRUCH. Adicionalmente, otras 12 universidades privadas han adscrito al Sistema Único de Admisión (SUA)¹⁷ a estudios de pregrado universitario del CRUCH.

El artículo 4, segundo párrafo, de la Ley N°21.091 sobre Educación Superior (LES-Ch) resume lo anterior:

El subsistema universitario lo integran las universidades estatales creadas por ley, las universidades no estatales pertenecientes al Consejo de Rectores, y las universidades privadas reconocidas por el Estado

Actualmente, según datos del Consejo Nacional de Educación (CNED), en Chile hay 3 universidades en proceso de cierre, las que han perdido su autonomía.

Respecto a los estudios de postgrado, se consideran las maestrías (magíster) y el doctorado, pero a esta taxonomía también, por efecto de la LES-Ch y lo establecido respecto a acreditación de programas (artículo 46), se les agregan los programas de especializaciones médicas y odontológicas, que entregan título de especialistas, pero no grado académico.

Al año 2017 en Chile había 53.656¹⁸ estudiantes de postgrado.

3. Acreditación de postgrados.

Breve reseña de la institucionalidad

Argentina

El crecimiento de la oferta de programas de postgrado, principalmente las maestrías, provocó controversia en los círculos académicos, pues el crecimiento del “nivel cuaternario” resultaba satisfactorio, pero aparejado existían aprensiones sobre la calidad de la oferta surgida (Marquis, 1998).

Durante la transición a la democracia se crea el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), por decreto N°2,461 de 1985 (Buchbinder y Marquina, 2008). El CIN agrupó hasta la Ley de Educación Superior de 1995 (LES-Ar), de forma voluntaria¹⁹ sólo a las universidades nacionales;

¹² En 1981 se crean las universidades de Antofagasta, de Atacama, de La Serena, de Valparaíso, de Talca, de la Frontera y la de Magallanes. En 1982 se crea la Universidad de Tarapacá.

¹³ Las universidades de Ciencias de la Educación de Playa Ancha, la Metropolitana de Ciencias de la Educación, la del Bío-Bío,

¹⁴ La Universidad de O'Higgins y la Universidad de Aysén

¹⁵ <https://www.uestatales.cl>

¹⁶ Las Universidades privadas tradicionales se agrupan en el denominado Grupo de las 9 (G9)

¹⁷ Sistema de acceso vía prueba de selección que ha pasado por diversos instrumentos como la Prueba de Aptitud Académica (PAA), la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y la actual Prueba de Transición, entre otras, lo que suma a los registros de la educación secundaria generan un puntaje de prioridad para entrar a la universidad.

¹⁸ www.mifuturo.cl, de Ministerio de Educación.

¹⁹ <https://www.cin.edu.ar/institucional/> consultado el 25 de marzo de 2021.

no obstante, desde 1995 incluye también a los institutos universitarios y a las universidades provinciales reconocidas.

El CIN y el Ministerio de Educación firman un acuerdo en 1988 que creaba el Programa de Fortalecimiento a la Gestión y Coordinación Universitaria, con apoyo financiero del Banco Mundial. Debido al traspaso adelantado de gobierno, se pospone este programa y en 1991 se retoma, con un enfoque hacia la evaluación de la calidad universitaria (Buchbinder y Marquina, 2008).

Terminando la década de 1980 el Sistema de Educación Superior argentino intentó el primer esfuerzo por “evaluar y promover la calidad de los programas de postgrado, con la creación del Sistema Universitario de Cuarto Nivel (SICUN), esfuerzo que según Martín (citado en Marquis, 1998) resultó aislado y no tuvo impacto, pues el crecimiento de la oferta continuó avanzando de forma “poco regulada”.

Además de la explosión de la oferta de postgrado, el aumento en la cobertura de la matrícula de pregrado (ambas constitutivas en la denominada expansión), restricciones de financiamiento público, baja efectividad de la planificación centralizada (signos del denominado declive del estado de bienestar) dio pie a la irrupción del mercado en el marco de las políticas públicas (García de Fanelli, 1997).

Al crecimiento “poco regulado” de la oferta de postgrado en Argentina, se agrega la influencia de las recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial (García de Fanelli, 1997).

Según diversos autores, en 1993 en Argentina comienza la “modernización del Sistema Universitario impulsando la, para ese entonces, nueva ley de educación superior (Marquis, 1998; García de Fanelli, 1997).

En 1994 se crea la Comisión de Acreditación de Posgrado, en medio de un proceso de reforma al Sistema de Educación Superior (SES) argentino, iniciado en 1993 con la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Cultura y Educación (García de Fanelli, 1997).

Se diseñó el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) en 1994 (Barsky y Dávila, 2012) que utilizó como palanca estratégica al Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), que contenía políticas e instrumentos para el fortalecimiento de los programas de postgrado, a través de financiamiento sujeto a acreditación como condición necesaria (Marquis, 1998).

La acreditación fue de carácter voluntario, y según Marquis poco traumático, para los postgrados académicos, lo que resultó refrendado por el surgimiento en 1995²⁰ de la Comisión de Acreditación de Postgrado (CAP) que realizó la acreditación de postgrados (doctorado y maestría) de forma voluntaria tanto para programas de universidades públicas como privadas (García de Fanelli, 1997).

El FOMECA, fue financiado parcialmente por el Banco Mundial (Barsky y Dávila, 2012). En este sentido, García de Fanelli (1997) indica que éste fondo se constituyó con un crédito del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento por 238 millones de dólares²¹.

Además de financiar proyectos para el mejoramiento de la calidad de los programas de postgrado, el FOMECA podía financiar becas a estudiante de programas acreditados (García de Fanelli, 1997).

²⁰ Según Barsky y Dávila en 2012, indican que tanto el PRES, como la CAP fueron creados en 1994.

²¹ Según Buchbinder y Marquina (2008) se destinaron 203 millones de dólares para cuatro convocatorias realizadas entre 1995 y 1998.

Este fondo, según Marquis (citado por Buchbinder y Marquina, 2008) vinculó calidad a financiamiento. Sin embargo, también este vínculo generó críticas respecto a la desigualdad en la distribución de recursos [y de poder] entre instituciones (Buchbinder y Marquina, 2008).

Este financiamiento, según Marquis constituyó una innovación, pues las prioridades en educación, en ese momento, estaban en el nivel básico y medio.

La Ley de Educación Superior aprobada en 1995 sentó las bases de la nueva Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (Barsky y Dávila, 2012).

En 1996 en virtud del artículo N°46 de la LES-Ar N° 24.521 se crea la CONEAU como un “órgano descentralizado que funciona en la jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación”, que tiene como misión la evaluación institucional y la acreditación de carreras de pre y postgrado.

La LES-Ar fija como obligatoria la acreditación de los programas de postgrado (maestrías, especializaciones y doctorado)²². Por lo anterior, las “carreras de postgrado” sin acreditación no cuentan con reconocimiento oficial por lo que los títulos resultantes de estos estudios no tienen validez en la Argentina (Barsky y Dávila, 2012).

Chile

La fase de consolidación del doctorado chileno, periodo que inicia en 1999, clasificación propuesta por Devés y Marshall, 2008 (citadas en, Espinoza y González, 2009), coincide con la irrupción de las primeras agencias de acreditación de programas académicos en Chile, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Postgrado (CONAP).

El proceso de acreditación de postgrados en Chile tiene su germen en el desarrollo de actividades desarrolladas por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) con el objetivo de la asignación de becas para estudios de doctorado nacional a inicios de la década de 1990 (Reich, 1991). Lo anterior, similar a la historia de CAPES (Campanha da Aperfeicoamento de Pessoal da Nivel Superior) permite apreciar similitud en el modelo de evaluación que se origina en prácticas diseñadas originalmente para distribuir las becas y líneas de financiamiento (Fliguer y Accinelli, 2011). La verificación de estándares permitía a los estudiantes de los programas evaluados ser susceptibles de recibir becas (Espinoza y Gonzalez, 2009).

Los criterios, estándares y metodologías utilizadas por la CONICYT, habrían constituido las bases de los procesos que desarrolló la CONAP hasta el año 2006 (Eugenio Spencer, comunicación personal, 4 de diciembre de 2020).

Como resultado de esta etapa inicial (o experimental) de los procesos de acreditación, Ricardo Reich (2003) sostiene que “la acreditación de postgrados realizada por CONICYT, más los procesos de licenciamiento de nuevas universidades desarrollados por el Consejo Superior de Educación y los sistemas de autoevaluación iniciados por las universidades de Concepción y de Chile, sentaron las bases de la autorregulación universitaria en Chile”.

En 1998 surge el programa [inspirado en la toma de decisiones con base en evidencia, en la rendición de cuentas y en la competitividad entre instituciones²³], de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECESUP), proyecto iniciado con el préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento²⁴ – 4404-CH (Reich, 2003).

Lo anterior, permitió el desarrollo de áreas donde no había “masa crítica”, se priorizaron áreas, surge Scielo - Chile a fines de 1998 (Prat, 2000) y se comienza a establecer la cultura

²² Ley 25.754. Formación de posgrado. Modificación de la Ley N° 24.521. Sancionada: Julio 16 de 2003. Promulgada: Agosto 7 de 2003.

²³ Ver <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-economicos-y-gestion-institucional/proyectos-mecesup/presentacion/114352/que-es-mecesup>

²⁴ Banco Mundial

del postgrado, mostrando como señal de calidad, tener programas de doctorado acreditados y adjudicar becas (Eugenio Spencer, comunicación personal, 4 de diciembre de 2020).

Con la aprobación de la Ley N° 21.129 de octubre de 2006, sobre Aseguramiento de la Calidad, se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que entre sus funciones tiene la acreditación de programas de pregrado, de postgrado y de acreditación institucional.

Dentro de la misión de acreditar programas de postgrado, inicialmente y hasta la promulgación de la Ley de Educación Superior (LES-Ch) N°21.091 de mayo de 2018, dicha acreditación es voluntaria²⁵, la que podía ser realizada para el caso de programas de magíster y especialidades de la salud, tanto por la CNA, como por agencias acreditadoras privadas autorizadas para estos fines, las que dejaron de funcionar con la promulgación de la LES-Ch.

Desde que la LES-Ch sea completamente implementada, la acreditación de las especializaciones de salud y de los programas de doctorado será obligatoria.

El proceso propiamente tal

Argentina²⁶

Como se mencionó anteriormente, la acreditación en Argentina es obligatoria para los tres tipos de programas que componen el postgrado, distinguiendo entre los que se encuentran en funcionamiento y los nuevos.

Esta configuración del sistema de aseguramiento de la calidad a través de procesos de acreditación está establecida en la LES-Ar de la República de Argentina, en el artículo 39, en donde se encarga la realización de los procesos de acreditación a la CONEAU, o por las agencias privadas habilitadas para tales efectos.

Dentro de la evaluación de la calidad, los estándares mínimos están fijados por el Ministerio de Educación vía decreto.

La CONEAU debe acreditar periódicamente a los programas de postgrado (cada 3 o cada 6 años para programas en funcionamiento), para tales efectos se abren las convocatorias, a las que estos programas en funcionamiento deberán acudir obligatoriamente a la correspondiente a su "área disciplinar". Para el caso de programas nuevos que aún no inician actividades académicas, la comisión llamará dos veces por año para evaluar estos programas.

Es importante diferenciar el proceso de acreditación, el que como se mencionó es obligatorio y además dicotómico (si-no), del proceso de categorización, que es voluntario y determina un diferencial de calidad (perfil de calidad integral), con los niveles A, B o C. Los programas nuevos no se categorizan. Sin embargo los programas de reciente creación que aún no tienen graduados se categorizan agregándose la letra minúscula "n".

Para las carreras nuevas, la acreditación da la posibilidad que el Ministerio de Educación reconozca la credencial que entrega el programa (reconocimiento del título).

En el proceso de acreditación existen comités de pares en cada área disciplinar. Estos comités recomiendan a la Comisión la acreditación, o no de los programas. Los fundamentos de la recomendación son enviados a la CONEAU en un informe el que es analizado y en virtud de lo expuesto en esa producción se toma la decisión. Están compuestos por expertos del área disciplinar, con una representación regional e institucional (incluyéndose en estas dimensiones el tipo de gestión a la que pertenecen las instituciones, ya sea pública o privada).

²⁵ Sigue siendo voluntaria para el caso de los programas de doctorado hasta la completa implementación de la Ley 21.091.

²⁶ Extractado de documento de la CONEAU disponible en: https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/CatalogoPosgrados_2020.pdf

Chile²⁷

La acreditación para programas de magíster en Chile es voluntaria, a partir de la LES-Ch del año 2018 la acreditación de los programas de doctorado y las especializaciones en salud serán obligatorias²⁸.

Este proceso tiene por objetivo certificar la calidad de los programas ofrecidos por las instituciones de educación superior, de acuerdo al proyecto institucional, y los criterios y estándares definidos por los “comités de área”.

Hasta la aprobación de la LES-Ch, el proceso de acreditación para programas de magíster o especializaciones en salud era realizada por la CNA o por agencias autorizadas para dicha función. Desde mayo de 2018, este proceso es únicamente desarrollado por la comisión. Los programas de doctorado siempre se han acreditado en procesos conducidos por la CNA. El proceso de acreditación contempla la elaboración de un informe de autoevaluación, acompañado de un formulario de antecedentes.

Esto debe ser enviado a la CNA para ser derivado el comité de área respectivo quienes realizarán la etapa inicial evaluación externa, además propondrán a la CNA los pares evaluadores pertinentes para el proceso.

Los comités de área están conformados por expertos, académicos, investigadores, profesionales, con trayectos demostrables. Estos comités también deberán resguardar la representatividad regional, institucional y la presencia de distintas corrientes científicas, filosóficas y metodológicas. Un coordinador será nombrado de entre los miembros de cada comité y un funcionario de la comisión oficiará como secretario técnico.

Los pares evaluadores son académicos o profesionales quienes desarrollan la evaluación externa, *core* del proceso. Ellos realizan una visita al programa en proceso (visita de pares) y con esto y los demás antecedentes elaboran un informe de salida. Este informe, más la autoevaluación, y demás antecedentes que puedan obrar en el proceso, serán remitidos al comité de área, en donde se emitirá un informe dirigido a la CNA.

Con la presentación del informe y analizada la información que conste en el proceso, la CNA emitirá un “pronunciamiento” de acreditación, el que podrá ser acreditar y definir el número de años por los que permanecerá acreditado (acreditación y categorización) o rechazar la acreditación.

Paralelo entre ambos proceso de acreditación de postgrados

En el siguiente cuadro se hace un resumen con las principales características del proceso de acreditación de Postgrados en Argentina y Chile.

Características	Argentina	Chile
Programas de postgrado	Doctorado, Maestría, Especializaciones	Doctorado, Magíster, Especializaciones en Salud
Obligatoriedad de la acreditación	Obligatorio para todos los tipos de postgrado	Doctorado y Especializaciones en Salud a partir de la implementación de la LES-Chile Magíster Voluntario
Evaluación Externa	Si	Si
Comités de área	Si	Si

²⁷ Extractado de documento de la CNA disponible en: <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion/AllItems/Manual-Magister-Completo.pdf>

²⁸ A contar de la completa implementación de la Ley. Actualmente la CNA se encuentra en consulta la SES respecto a los nuevos criterios y estándares.

Responsable del proceso	CONEAU y agencias privadas	Desde 2018 sólo CNA
Tipo de decisión	Acreditación más categoría A-B-C	Acreditación y años (de 2 a 10)
Programas Acreditados ²⁹	735 Doctorados 2583 Especializaciones 1613 Maestrías	225 Doctorados 401 Magíster 109 Especializaciones Médicas u Ontológicas

4. Conclusiones

El desarrollo de procesos de aseguramiento de la calidad tanto en Argentina como en Chile, tuvieron un inicio reactivo i) respecto al crecimiento “explosivo” de la oferta y ii) respecto a la captura de financiamiento tras las reestructuraciones sufridas por ambos sistemas.

Es marcada la influencia de las instituciones globales como el Banco Mundial, materializadas en los paquetes de medidas destinadas a reformar la estructura de los países en vías de desarrollo los últimos años del siglo pasado. Se observa el trayecto que siguen ambas institucionalidades de aseguramiento de la calidad desde las iniciativas experimentales, pasando por el financiamiento de estas reformas (incluidos los instrumentos para el mejoramiento de la calidad), hasta la formación de las comisiones de acreditación citadas en esta reseña.

El itinerario se podría esquematizar en un ejercicio experimental y de diagnóstico, un fondo de mejoramiento, financiado con deuda contraída con instituciones globales, una agencia inicial, apertura a la provisión privada de postgrados, leyes y normas que establecen un sistema de calidad en la Educación Superior y una agencia de acreditación única a nivel nacional.

El postgrado argentino tiene un origen más alejado en el tiempo que el chileno, pero ambos comportamientos se muestran similares desde el retorno a la democracia. Con una universidad al inicio del periodo analizado, orientada a la formación profesional, que aumenta la cobertura, que ha experimentado un boom de oferta de postgrado, y que desarrolla procesos de acreditación de la calidad.

Respecto a los procesos de acreditación de postgrado, la principal diferencia es la obligatoriedad en Argentina y la voluntariedad en Chile (por lo menos hasta implementada completamente la LES-CI), la existencia de agencias privadas en Argentina y la desaparición de éstas en Chile a contar de mayo de 2018, situación al menos curiosa, en una economía liberalizada como la de ese país.

La acreditación del postgrado, obligatoria a un lado de la cordillera y convergiendo a ella al otro, ofrece cerrar la “asimetría de información” entre instituciones y estudiantes. Pero, este menor grado de asimetría ofrece la interrogante respecto a si tal acreditación puede considerarse efectivamente un diferencial de calidad, cuestión que debería ser atendida en futuros trabajos.

Bibliografía

1. Baeza, P. (2018) Programas doctorales en Chile: una propuesta tipológica para interpretar su diversidad. *Calidad en la Educación*, (49) 188-233
2. Barsky, O., Dávila, M. (2012) El Sistema de Posgrado en la Argentina: Tendencias y

²⁹ Datos disponibles en <https://www.coneau.gob.ar/buscadores/posgrado/> y en <https://www.cnachile.cl/paginas/buscador-avanzado.aspx>

Problemas Actuales. RAES, Año 4 Nro. 5.

3. Buchbinder, P., Marquina, M. Masividad, heterogeneidad y fragmentación El sistema universitario argentino 1983-2008. Universidad Nacional de General Sarmiento.
4. Espinoza, O., González, L. E. (2009) Los estudios de postgrado en Chile: diagnóstico y proyecciones. Revista de Estudios Educativos (México).
5. Fliguer, J., Accinelli, A. (2011). Perspectivas en el proceso de integración de los sistemas de posgrados de Argentina y Brasil en el marco del MERCOSUR Educativo.
6. Marquis, C. (1998). Acreditación y desarrollo de los posgrados en la Argentina
7. Rama, C. (2009) La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación.
8. Reich, R. (2003). Acreditación de los posgrados en Chile. Calidad en la Educación.
9. Zelaya, M., Garcia, L., Di Marco, M. (2016). Los posgrados en Argentina: escenario actual y desafíos.

Acceso a la educación superior pública en Ecuador cambios en la política pública en el periodo 1969-2010

José Eduardo Santana¹, Cecilia Santana²

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2021. Fecha de aceptación: 1 de mayo de 2021.

Resumen

El presente trabajo señala algunos antecedentes históricos de las condiciones de ingreso a las universidades del Ecuador, durante el periodo 1969 -2010, desde el período denominado de “libre ingreso” hasta la creación Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), a través del cual se establecen las condiciones para acceder a la educación superior pública.

A fines de los años sesenta se establece el libre ingreso a la universidad como una política en contra de la desigualdad social con el objetivo de ayudar a las clases sociales menos favorecidas. Al término de los años ochenta el presupuesto del Estado se restringe para la educación superior, esto motiva a establecer exámenes de ingreso en las universidades públicas, creando un desfase sin precedentes. Desde los noventa se aplicaron exámenes de ingreso como una fórmula para combatir la brecha entre la cantidad de estudiantes que deseaban acceder a la educación superior, el limitado número de cupos disponibles en las universidades y el presupuesto poco acorde asignado, sin que esto ayude a superar ni de cerca el problema.

En mayo de 2000. Se aprueba la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), donde se establece que los centros de educación superior en ningún caso privarán del acceso a los aspirantes exclusivamente por tener bajos niveles de ingresos económicos. Se dispone además que las propias instituciones establecerán programas de crédito educativo, becas y ayudas económicas.

En el 2010 dado los inconvenientes que generaba las políticas anteriores, y con la idea de que una forma de democratizar el ingreso a las universidades era premiar el mérito, se crea SNNA y se establece que el ingreso a las instituciones de educación superior públicas estará regulado por este sistema, mediante la realización del *Examen* Nacional para la Educación Superior (*ENES*) orientado a valorar las aptitudes de los postulantes y la implementación de cursos de nivelación y admisión que permitan a quienes no aprueban el ENES prepararse en un curso propedéutico impartido por las universidades y escuelas politécnicas con el fin de que puedan aprobar el examen en una siguiente convocatoria.

A pesar de los distintos esfuerzos si la igualdad de oportunidades esté atada a la rendición de una prueba estandarizada de ingreso, se termina coartando el derecho de las personas

¹ Estudiante del doctorado en Educación Superior de la Universidad Nacional de Río Negro -Universidad Abierta Interamericana -Universidad Austral en Argentina, Magíster en Estrategias de Calidad Total de la Universidad Tecnológica Indoamérica. Más de 15 años de experiencia en la construcción de políticas públicas en educación superior. Actualmente consultora en políticas y proyectos en educación superior. drsantana2007@yahoo.es

² Estudiante del doctorado en Educación Superior de la Universidad Nacional de Río Negro-Universidad Abierta Interamericana-Universidad Austral en Argentina. Médico Anestesiólogo del Hospital General Docente de Calderón. Profesor de postgrado del programa de Anestesiología de la Universidad Central del Ecuador. Cecilia Santana Estrada. Instituto Tecnológico Superior Universitario Bolivariano, Guayaquil, Ecuador.ceciliasantanae@gmail.com.

a acceder al sistema de educación superior, pues el problema no es solo el acceso sino de permanencia y egreso evitando el fenómeno de “puerta giratoria”.

PALABRAS CLAVE: UNIVERSIDAD; ACCESO, MERITOCRACIA.

Access to public higher education in Ecuador changes in public policy in the period 1969-2010

Abstract

The present work indicates some historical antecedents of the conditions of admission to the universities of Ecuador, during the period 1969 -2010, from the period called “free entry” until the creation of the National System of Leveling and Admission (SNNA), through which establishes the conditions for accessing public higher education.

At the end of the sixties, free admission to the university was established as a policy against social inequality with the aim of helping the less favored social classes. At the end of the eighties, the State budget was restricted for higher education, this motivated the establishment of entrance exams in public universities, creating an unprecedented gap. Since the nineties, entrance examinations have been applied as a formula to combat the gap between the number of students who wanted to access higher education, the limited number of places available in universities and the inconsistent budget allocated, without this helping to overcome not even close to the problem.

In May 2000. The Organic Law of Higher Education (LOES) is approved, which establishes that higher education centers in no case will deprive applicants exclusively because they have low levels of economic income. It also provides that the institutions themselves will establish educational credit programs, scholarships, and financial aid.

In 2010, given the inconveniences generated by previous policies, and with the idea that one way to democratize admission to universities was to reward merit, SNNA was created and it was established that admission to public higher education institutions would be regulated by this system, through the completion of the National Exam for Higher Education (ENES) aimed at assessing the aptitudes of applicants and the implementation of leveling and admission courses that allow those who do not pass the ENES to prepare in a preparatory course taught by the universities and polytechnic schools so that they can pass the exam in a subsequent call.

Despite the different efforts, if equal opportunities are tied to the delivery of a standardized entrance test, it ends up restricting the right of people to access the higher education system, since the problem is not only access but also permanence and egress avoiding the “revolving door” phenomenon.

KEYWORDS: UNIVERSITY; ACCESS, MERITOCRACY.

1. Introducción

Las políticas de admisión y nivelación para acceder a la universidad en el Ecuador, ha constituido en un tema de interés público, generando un continuo debate, pues suponen una manera de atender a la demanda social. Lejos de depender exclusivamente de cuestiones técnicas, se basan en condiciones culturales, sociales, políticas y económicas, que cambian de acuerdo al gobierno de turno.

En mayo de 1969 se marca un hito en la historia de la educación superior, en el que se alcanzó el consenso de permitir el libre ingreso. Sin embargo, en el marco de una sociedad con desigualdades, esta política no se cumple, y se mantiene privilegios y preferencias para ciertos sectores inclusive hasta el momento en que se suscribe el presente trabajo. (1)

Esta problemática hizo que, en la LOES del año 2000, se prohíba por primera vez a las Instituciones de Educación Superior (IES) privar del acceso a los aspirantes por tener bajos niveles de ingresos económicos. Se postula que las personas con no cuenten con recursos económicos serán beneficiarios del apoyo Estatal y se condiciona este apoyo a la acreditación de niveles de rendimiento académico regulados por cada institución. Para ello la LOES norma todas las políticas de acceso y permanencia que de manera universal articulan el sistema. (4)

A partir de la aprobación de la LOES en el 2010, el gobierno plantea una serie de reformas a la educación superior que se basan principalmente en políticas que premian el mérito (meritocracia), con el argumento de que esa fórmula permitirá democratizar el acceso a la educación superior de manera transparente y justa. Para justificar esta forma de pensar la educación, el discurso gubernamental desacredita los anteriores sistemas de ingreso a la universidad argumentando la inequidad del sistema y la falta de evaluaciones periódicas para tener un criterio claro sobre como este se manejaba. Desde esa perspectiva se crea el SNNA, como un sistema integrador, regulador, y evaluador de la política pública de ingreso que constituye la base sobre el cual se sustenta el sistema actual.

Es importante señalar que el ingreso a las universidades no se traduce siempre en acceso real al conocimiento, así como tampoco resuelve el problema de la permanencia (primer año) y el egreso con éxito de los estudiantes, circunstancias que deben ser tomadas en cuenta para su análisis. Por lo que se trata de un asunto que ha concitado la preocupación de la comunidad universitaria, el Gobierno y la ciudadanía en general.

Pero ¿Por qué cuestionar los sistemas de acceso a la universidad? Existe una discusión histórica y no resuelta sobre si la universidad está al servicio de las élites o a los intereses de los sectores populares, por lo que existe la necesidad de una discusión más amplia y universal, sin embargo en el Ecuador es un tema que se agudiza con cada cambio de gobierno.

Desde esta perspectiva, problematizar acerca de quiénes han podido y pueden acceder a la universidad cobra sentido, pues los mayormente excluidos suelen ser quienes están en situaciones de desventaja. Por lo que los intentos por hacer de la universidad un espacio de generación de oportunidades para reducir las desigualdades sociales ha sido un viejo propósito.

2. Antecedentes

¿Es importante la Educación?

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), describe a la educación en general, y la superior en particular, como instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información.

La educación superior constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz. (1)

¿La educación como reconocimiento social?

En el sistema educativo, uno de los elementos que permite acumular capital simbólico y reconocimiento social son los títulos académicos, porque son los que sancionan el “éxito” o “fracaso”, marcan la terminación de un ciclo de estudios y el derecho de ingreso a un ciclo

superior. Los títulos académicos cumplen la función de designar y certificar los diferentes grados escolares de acuerdo a una jerarquía creada y aceptada social y económicamente. Son el certificado de “ser socialmente reconocido como persona que ha aprendido” (2).

Aun cuando sabemos el gran logro que representa un título universitario añadido a los buenos propósitos para con la sociedad, es necesario analizar que el ingreso a las universidades hoy por hoy sigue siendo un problema social importante.

¿Qué criterios manejan las universidades en el Ecuador para la admisión al sistema educativo superior?

Año 1969-1973.- Manuel Agustín Aguirre fue uno de los promotores de la Segunda Reforma Universitaria y posicionó intensamente el proyecto de democratización en la universidad, y la lucha por el libre ingreso.

Año 2000

Qué dice la Constitución.

ASPECTOS CONSTITUCIONALES Y LEGALES.

- Ley Número 16 RO/77 de mayo 15 del 2000 (3).

El congreso nacional

Considerando.

Que la educación superior como área estratégica del país requiere de una normatividad jurídica adecuada y flexible para formar recursos humanos altamente calificados.

Que la Constitución Política vigente dispone que en lugar de la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas se expida una Ley de Educación Superior.

LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

CAPITULO IX “DE LOS ESTUDIANTES” (4). - Establece:

Artículo 59. Para ser alumno de los centros de educación superior se requiere poseer título de bachiller, haber cumplido los requisitos normados por el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación y las exigencias establecidas por cada centro de educación superior. Los centros de educación superior en ningún caso privarán del acceso a los aspirantes exclusivamente por tener bajos niveles de ingresos económicos. Las propias instituciones establecerán programas de crédito educativo, becas y ayudas económicas, que benefician por lo menos al diez por ciento (10%) del número de estudiantes matriculados. Serán beneficiarios quienes no cuenten con recursos económicos y para continuar recibiendo este apoyo deberán acreditar niveles de rendimiento académico regulados por cada institución.

AÑO 2008

REGLAMENTO DE RÉGIMEN ACADÉMICO DEL CONESUP, 2008 (5).

La Constitución Política del Ecuador, 2008, establece:

Art. 356.- La educación superior pública será gratuita hasta el tercer nivel. El ingreso a las instituciones públicas de educación superior se regulará a través de un sistema de nivelación y admisión, definido en la ley. La gratuidad se vinculará a la responsabilidad académica de las estudiantes y los estudiantes.

Con independencia de su carácter público o particular, se garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso, en la permanencia, y en la movilidad y en el egreso, con excepción del cobro de aranceles en la educación particular.

A partir de ésta declaratoria se ratifica la gratuidad de la enseñanza hasta el tercer nivel en todas las instituciones de educación superior públicas, liberando de aranceles y cobros que hasta la fecha correspondían a cada facultad y que eran usados internamente sin un control adecuado; como consecuencia hubo un incremento de la demanda de los estudiantes universitarios.

Este incremento estudiantil, no está acompañado de un aumento de la capacidad de las instituciones de educación superior para acoger a nuevos estudiantes, lo que ha provocado dificultades en aquellas universidades que no tenían establecidos sistemas de admisión.

Con estos antecedentes el presidente de la República del Ecuador economista Rafael Correa Delgado (período 2008-2012). Emite:

Que, es necesario dictar una nueva Ley Orgánica de Educación Superior coherente con los nuevos principios constitucionales establecidos en la Carta Suprema, vigente desde octubre de 2008; con los instrumentos internacionales de derechos humanos que regulan los principios sobre educación superior; con los nuevos desafíos del Estado ecuatoriano que busca formar profesionales y académicos con una visión humanista, solidaria, comprometida con los objetivos nacionales y con el buen vivir, en un marco de pluralidad y respeto.

Que, es necesario dictar una nueva Ley Orgánica de Educación Superior que contribuya a la transformación de la sociedad, a su estructura social, productiva y ambiental, formando profesionales y académicos con capacidades y conocimientos que respondan a las necesidades del desarrollo nacional y a la construcción de ciudadanía.

Que, de conformidad a lo dispuesto en la Disposición Transitoria Primera, le corresponde a la Asamblea Nacional, como órgano legislativo, expedir la Ley Orgánica de Educación Superior.

AÑO 2010

LEY ORGANICA DE EDUCACION SUPERIOR REGISTRO OFICIAL SUPLEMENTO 298 DE 12-OCT-2010.

Marco normativo: ley orgánica de educación superior

Art. 81.- Sistema de Nivelación y Admisión (4). – El ingreso a las instituciones de educación superior públicas estará regulado a través del Sistema de Nivelación y Admisión, al que se someterán todos los y las estudiantes aspirantes. Para el diseño de este Sistema, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENECYT) coordinará con el Ministerio de Educación lo relativo a la articulación entre el nivel bachiller o su equivalente y la educación superior pública, y consultará a los organismos establecidos por la Ley para el efecto. El componente de nivelación del sistema se someterá a evaluaciones quinquenales con el objeto de determinar su pertinencia y/o necesidad de continuidad, en función de los logros obtenidos en el mejoramiento de la calidad de la educación bachiller o su equivalente.

3. DESARROLLO

Para abordar el presente trabajo, es fundamental establecer periodos de análisis que den cuenta de cómo se ha dado este proceso de ingreso universitario, y sus variaciones.

Si bien es cierto que no se pueden hacer cortes de tiempo exactos de cómo se ha dado el ingreso a la universidad en cada década por la limitada información sobre el tema, seguramente porque las reformas han sido heterogéneas, lo que ha generado un vacío en la información y documentación pues cada universidad y sus facultades fueron creando fórmulas de acuerdo a su contexto, además que las estadísticas nacionales no servían como precedentes de la política pública.

Es necesario mirar cómo esos periodos se corresponden y están marcados por las dinámicas de la sociedad, el financiamiento a las universidades, la expansión de la matrícula, el valor de cada carrera, entre otros criterios. Por lo que las condiciones de ingreso a la universidad van acorde a los objetivos e intereses de los sectores que dirigen la sociedad en su momento.

Es así como en el transcurso de la historia se transforma el medio social en que se desenvuelve esta problemática y los requisitos de ingreso y de nivelación se han ido modificando, sin embargo: ¿a qué responden estos intereses?: ¿responden al bien común, al manejo empresarial, al desarrollo de ciencia y tecnología o a intereses particulares?

Breves antecedentes históricos

Los centros universitarios en Latinoamérica convergen en un origen común, a pocas décadas del descubrimiento de América, como un medio que responde a las necesidades de evangelizar y ofrecer a la vez algún tipo de oportunidades de educación centralizada.

En la época colonial, con su enorme carga de discriminación social, racismo y fuerte religiosidad, en el Ecuador se fundó el Seminario de San Luis, precursor de nuestras universidades. Su fundador, el Obispo Solís, en carta dirigida al Rey el 12 de octubre de 1594, año en que se establece el Seminario canónicamente, dice: «fundé el Colegio en una muy buena casa, donde metí cuarenta Colegiales con hábito pardo y beca de grana, hijos de conquistadores y de la gente principal de esta tierra y tan buenos estudiantes que pueden competir con los buenos Seminarios de España». El Seminario establecía en su Constitución, Capítulo III, los siguientes requisitos para las admisiones: «Primeramente han de ser cristianos viejos, limpios de toda raza de moros, judíos y penitenciados por el Santo Oficio y de legítimo matrimonio» (6)

La Universidad Latinoamericana, dice Darcy Ribeiro, en el período colonial, fue una réplica del modelo hispánico de enseñanza superior: señorial, escolástica, clerical” * que cumplió con la función social de formar representantes criollos con privilegios que rigieron la vida colonial, pero con proporciones desiguales sobre las distintas clases sociales. (20)

Federico González Suárez, en su *Historia General de la República del Ecuador* (1901), señala:

En el Seminario, por una ley especial, estaba prohibido recibir a los hijos de los artesanos; y los que pretendían ser admitidos como alumnos habían de acreditar primero, mediante una prolija investigación judicial, su limpieza de sangre, para lo cual era necesario probar que ninguno de sus mayores había ejercido oficio alguno; pues, según las preocupaciones coloniales, el trabajo era deshonoroso y la holganza muy honorable (7) .

Desde ese entonces existen algunos antecedentes históricos que configuran ciertas características en el acceso universitario latinoamericano, y éstas han sido las bases para las condiciones de ingreso universitario en nuestro país, las mismas que han permanecido por herencia y fueron acogidas durante la vida republicana.

Con el advenimiento de la República, en 1826, la vieja universidad controlada por las órdenes religiosas dio paso a las universidades seculares. Simón Bolívar, en el Congreso de Cundinamarca, estableció Universidades Centrales en las capitales de los Departamentos de Cundinamarca, Venezuela y Ecuador. En su Reglamento, redactado por Bolívar, se preveían los siguientes requisitos de admisión:

Para matricularse en la Universidad necesitaba el pretendiente saber leer y escribir correctamente, principios de Gramática y Ortografía Castellana y la Aritmética, acreditándolo con examen sobre estas materias. Para ir a clases de Ciencias Naturales precisaba otro examen de Gramática

Latina combinada con la Castellana, y elementos de Poesía Latina y Retórica. Y para ingresar a Jurisprudencia, Teología o Medicina estaba obligado a rendir examen de Ciencias Naturales o a presentar el Título de Bachiller en Filosofía (6)

Durante el Gobierno de Gabriel García Moreno (1860-1865), uno de los personajes más polémicos de la historia ecuatoriana y un ferviente crítico de la universidad humanística tradicional, en su período clausuró la Universidad Central de la cual había sido Rector y en su reemplazo fundó en 1869 la Escuela Politécnica Nacional.

La concepción garciana enfatizaba en la necesidad de la educación técnica y especializada, lo que se refleja en los requisitos de admisión que se establecieron: un curso preparatorio con las asignaturas de: Matemáticas Superiores, Física Experimental, Zoología, Geología y Botánica. Los aspirantes eran personas que se encontraban ejerciendo actividades técnicas: doctores, abogados, agrimensores y otros que no habían adoptado todavía ningún grado. Esta es posiblemente la primera experiencia de cursos de nivelación formales en nuestro país.

La Universidad en la vida republicana tampoco logra ampliar las bases sociales de la matrícula estudiantil, el cambio de políticas regentes se limitó únicamente a una permuta de autoridades peninsulares por autoridades criollas, encaminadas a salvaguardar el sistema social de la colonia, con ellos sigue siendo representativo el acceso universitario dentro de las clases dominantes. Perdurando la estructura elitista hasta inicio del siglo XX, cuando el movimiento de Córdoba sacude agresivamente, el carácter inequitativo de la universidad como una ola expansiva que envuelve a toda Latinoamérica. Así consta en el manifiesto Liminar de la reforma Universitaria de 1918. (20)

Las Universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y lo que es peor aún el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las Universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes. (21)

Sistema de acceso a la universidad entre 1969 y 2000

El 29 de mayo de 1969 se marca un hito en la vida universitaria nacional en lo que tiene relación con la discusión sobre el ingreso de los bachilleres a los estudios universitarios. En esa fecha, fueron asesinados algunos bachilleres por las fuerzas militares y policiales que, a pedido de sus autoridades, ingresaron a la Casona Universitaria de la Universidad de Guayaquil para desalojar a los bachilleres que la ocupaban pidiendo la abolición de los exámenes de ingreso, fecha que coincide con la protesta social latinoamericana. (8)

La desigualdad del ingreso a las universidades se da a través de un proceso histórico. Lo sucedido en mayo de 1969 marca un antes y un después en la lucha por el libre ingreso a la educación. Un sistema catalogado como discriminatorio, elitista y selectivo, es abolido con la fuerza de la lucha social. La apertura de las puertas al sistema educativo universitario implicó un aumento progresivo de la matrícula desde la década del setenta. Sin embargo, el aumento del acceso no garantizó la permanencia de quienes entraron.

Ilustración 1 Registros periodísticos de esa época reseñan la información del ataque realizado en la Casona Universitaria el 29 de mayo de 1969, fecha que fue declarada el Día Nacional del Estudiante. Recorte del diario el Universo



Fuente Diario el Universo, 2021.

Contexto en el que se da la lucha por el libre ingreso en Ecuador

Para entrar a indagar lo que significó el libre ingreso a la universidad en el Ecuador es necesario visualizar algunos factores que influyeron desde fines de los años sesenta como la migración del campo a la ciudad que generaba presión desde varios sectores para que se abran las puertas de la universidad, la que era vista como un espacio de ascenso social.

Primera reforma Universitaria

El 11 de junio de 1963, la junta militar toma el poder constituido en el Ecuador, interviniendo a las universidades públicas del Ecuador, en especial a la Universidad Central cuna de la rebelión social. Para el 30 de enero de 1961 es clausurada por primera vez por dos meses, no se permitieron la elección de sus autoridades sino hasta 1965, año en el que expide por primera ocasión una ley de educación superior que garantiza la inviolabilidad de los predios de la Universidad y su autonomía, a partir de ella cada institución rige para si misma los mecanismos de ingreso y permanencia universitaria.

La primera reforma Universitaria surge con un impulso social en busca de la restitución de la autonomía, el cogobierno, la libertad de cátedra y la recuperación del nivel organizativo académico docente, que permaneció completamente restringido por la junta militar a cargo del poder constituido (1961-1965)

Segunda Reforma Universitaria

En ese contexto, una vez recuperadas las bases institucionales y organizacionales de las Universidades en el Ecuador, se produjo entonces la Segunda Reforma Universitaria basada en una lucha contra una universidad elitista, buscando provocar un cambio, para que la universidad esté en contacto con las problemáticas sociales y que por tanto quienes puedan ingresar sean también hijos de trabajadores.

La Segunda Reforma Universitaria marca un antecedente importante para la lucha por el libre ingreso y su declaratoria. Se da un giro, no solo se propone que la universidad “se acerque al pueblo” sino que se empieza a hablar de la necesidad de establecer el libre ingreso como una política en contra de la desigualdad.

Desde la década de los cincuenta, aparecen en la Universidad Central intelectuales que alimentan las discusiones políticas. Entre éstos destacaron Alfredo Pérez Guerrero y Manuel Agustín Aguirre quienes son actores centrales en el posicionamiento de la Segunda Reforma

Universitaria. Pérez Guerrero, como rector de la Universidad Central (desde 1951 hasta 1963), expresa la necesidad de otorgar ciertas tareas concretas a la universidad, entre éstas fomentar el aprendizaje enfocado a la profesionalización; constituirse en un centro de “cultura superior”, o bien de investigación científica y de análisis de los principios de la filosofía y la ciencia; y principalmente convoca a situarse en medio del pueblo. A su juicio, el compromiso político con la población marginada significaba abrir la universidad hacia la sociedad para entrar en un proceso de “deselitización” (9): Se propone poner al “servicio del progreso de todos” la sabiduría que se producía en la universidad. Su discurso se enfocaba en que la universidad tiene que pensar y resolver los problemas del país acercándose a la sociedad a través de espacios como la extensión universitaria o la Universidad Popular (9).

Esta diferencia es importante porque da pautas de cómo se concebía la universidad. Su función en la sociedad era la de “iluminar el camino”. Aunque se menciona que hay que promover la inclusión de la sociedad en la universidad, al hablar del ingreso, se muestra el énfasis que se le otorga a filtros como exámenes y concursos al momento de elegir a los más “aptos”.

Pérez Guerrero, advierte que “hay estudiantes ociosos, indisciplinados o de escasa mentalidad en la Universidad”(9). Lo imposible sería que sus cinco mil quinientos estudiantes fueran un modelo de talento, de aplicación y de aprovechamiento. Eso no ocurre en ninguna universidad del mundo. El deber de la universidad es, en primer lugar, el de seleccionar a los estudiantes que ingresan al plantel. Ese deber lo ha cumplido la universidad en forma estricta y desde hace muchos años quizás por tradición. Hay una prueba de conocimientos y una prueba de capacidad intelectual. Los exámenes son demasiado rigurosos y no necesariamente equitativos. Hay facultades en las cuales no se admite ni siquiera un diez por ciento de los postulados. No basta obtener una calificación determinada, sino que se hace una especie de concursos para aceptar a los más aptos.

Ello determinó que, para atender el clamor de candidatos y padres de familia, se crearan cursos preparatorios en cada Facultad (9). Esto terminó por excluir a estudiantes de bajos recursos, quizás por la desigualdad social que se arrastra también a nivel preescolar, escolar y secundario.

Entrados los años sesenta, Manuel Agustín Aguirre, es nombrado vicerrector de la Universidad Central. Desde ese puesto expresa la importancia de luchar por la transformación de la universidad. Su interés por promover un proyecto democratizador de la universidad tenía relación con el nuevo clima político latinoamericano tras el triunfo de la Revolución Cubana. Aguirre apuesta por la función transformadora de la realidad que adjudica al conocimiento. Por ello, hace un esfuerzo desde la universidad para generar una conexión entre estudiantes, trabajadores y campesinos. (10)

Estas consideraciones se plantearon en el marco del debate sobre una Segunda Reforma Universitaria. Manuel Agustín Aguirre propone algunos principios básicos para delinear el qué hacer de la universidad: expresa que debe estar en función social, unida al pueblo, militante, empeñada en conocer los problemas y la realidad del país. Destaca en su pensamiento la investigación como medio creador de una ciencia y una técnica autónomas. En el campo de las ciencias sociales, expone que, para transformar la realidad, es necesario conocerla y ésta es la tarea fundamental de los estudiantes que se precian de revolucionarios (10).

Plantea la necesidad del método dialéctico y aboga por una universidad crítica, en la que se pueda establecer una lucha ideológica contra las doctrinas establecidas desde los espacios de poder. Considera que la universidad debe ser un espacio para buscar alternativas teóricas en la lucha contra el subdesarrollo, debe ser creadora y difusora de la cultura nacional. Destaca, consecuente con estos principios generales, que la Universidad debe ser de puertas abiertas, con la eliminación de los exámenes de ingreso.

Manuel Agustín Aguirre (1973) expresa:

La supresión de los exámenes de ingreso ha motivado una constante acusación contra la universidad estatal. Al hacerlo, se olvida que tal conquista alcanzada con sangre estudiantil; que dichos exámenes nunca llegaron a constituir una prueba de la capacidad y conocimientos del alumno;

que estaban viciados por las influencias que las personas de posición ejercían para obtener los ingresos deseados; que el bachillerato es un título que habilita para el ingreso a la enseñanza superior; y que, en resumen, todo daba como resultado la “elección de los elegidos”. Por otra parte, la presión ejercida para la ampliación de los cupos era de tal naturaleza que sólo quedaban fuera los que carecían de influencias (10).

La lucha por el libre ingreso tuvo un impulso importante desde dentro de la Universidad Central. Manuel Agustín Aguirre fue uno de los promotores de la Segunda Reforma Universitaria y posicionó intensamente el proyecto de democratización en la universidad.

Tabla 1 Alumnos matriculados en las universidades del país por años lectivo 1951-1973

Años lectivos	Total	%		Tasa de crecimiento anual %	Egresados		Graduados		Tasa de crecimiento de graduados %	Diferencia entre graduados y egresados
	matric.	Hombres	Mujeres		Número	%	Número	%		
1951-52	4571	84	16		-	-	271	5,9		-
1952-53	4794	83,8	16,2	4,88	-	-	309	6,4	14	-
1953-54	5069	82,4	17,6	5,74	-	-	387	7,7	25	-
1954-55	5231	82,6	17,4	3,20	-	-	434	8,3	12	-
1955-56	5789	81,8	18,9	10,67	-	-	389	6,7	-10	-
1956-57	6141	81,2	18,8	6,08	-	-	427	7	10	-
1957-58	6656	81,7	18,3	8,39	-	-	407	6,1	-5	-
1958-59	7212	83	17	8,35	-	-	354	4,9	-13	-
1959-60	8035	84,3	15,7	11,41	-	-	452	5,6	28	-
1960-61	9075	83,3	16,7	12,94	-	-	453	5	0	-
1961-62	10318	82	18	13,70	738	7,2	670	6,5	48	68
1962-63	10830	81,8	18,2	4,96	736	6,8	656	6,1	-2	80
1963-64	11564	80,4	19,6	6,78	995	8,6	0	0	-100	0
1964-65	12076	79,5	20,5	4,43	1109	9,2	707	5,9	0	402
1965-66	13728	78,6	21,4	13,68	1191	8,7	980	7,1	39	211
1966-67	15745	78	12	14,69	1157	7,3	1166	7,4	19	-9
1967-68	1977	75,5	24,5	-87,44	1417	7,4	1494	7,8	28	-77
1968-69	22266	75,9	24,1	1026,25	1734	7,8	1685	7,6	13	49
1969-70	31824	72,4	27,6	42,93	2266	7,1	1678	5,3	0	588
1970-71	21363	66,6	33,4	-32,87	1045	4,9	1229	5,8	-27	-184
1971-72	43743	70	30	104,76	3123	7,1	2822	6,5	130	301
1972-73	57677	68,2	31,8	31,85	3271	5,7	1860	3,2	-34	1411

Fuente: Lucas Pacheco, La Universidad Ecuatoriana: crisis académica y conflicto. Quito, Ecuador, Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS), 1992, p.176. Elaboración: propia

En la tabla anterior se puede observar que desde inicios de los cincuenta hay un crecimiento sostenido de la población universitaria. Entre 1951 y 1958 la matrícula crece lentamente, en un promedio de 350 estudiantes por año. Este crecimiento va en aumento es así que desde 1959 hasta 1965 aumenta la matrícula a 1000 estudiantes por año, desde 1965 se acelera el crecimiento de la matrícula.

Por otro lado se puede ver la desigualdad que existía en el acceso a la educación superior de las mujeres con respecto a los hombres, es así que en 1951 la matrícula femenina es del 16% mientras que la matrícula masculina es del 84%, sin embargo a partir del libre ingreso se puede ver un ascenso de la matrícula femenina del 24% en 1969 a 33% en 1971.

Es importante señalar que a pesar de que la matrícula universitaria va en aumento desde 1951, el número de egresados y graduados no es igual. Vemos que la tasa de egresados va entre el 0% y el 5.7% entre 1951 y 1973, mientras que la tasa de graduados va de 5.9% a 3.2% entre 1951 y 1973.

Toda esta conmoción social a causa del libre ingreso no logra en ningún momento equilibrar el sistema o al menos propiciar la equidad para aquella época.

Los ochenta

El 14 de mayo de 1982 se publica en el registro oficial la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (LUEP) que normará la educación superior hasta el año 2000 en el cual se harán reformas estructurales importantes. En esta Ley se explicitan los requisitos para entrar a la universidad y las funciones de éstas frente a la admisión:

Art. 38 (LUEP).- Para ser alumno de las Universidades se requiere poseer título de bachiller. Cada Universidad reglamentará el procedimiento de ingreso, teniendo en cuenta la especialización de los bachilleres, sus necesidades de nivelación, la organización y distribución de los recursos académicos y los requerimientos de capacitación profesional del país. (11)

Con esta norma se reafirma lo que ya venía pasando en las instituciones de educación superior en especial en universidades públicas, ya que éstas poseían sistemas y requisitos heterogéneos de ingreso. Uno de los requisitos ineludibles para todas las Instituciones de Educación Superior, es el título de bachiller otorgado por el sistema de educación secundaria. En algunas facultades se exigía que el título de bachillerato sea afín a la carrera elegida.

En la mayoría de universidades estatales no existe un examen de ingreso, a la vez que tampoco es necesario contar con cierto promedio de notas para entrar a una carrera, los requisitos se centraban en presentar el título de bachillerato afín a la carrera que se quería seguir y el paso por un preuniversitario. Sin embargo, con el objetivo de acortar ciertas diferencias; en el caso de las universidades particulares y escuelas politécnicas, además de título de bachillerato, los estudiantes tenían que aprobar un examen de ingreso, y a veces se pedía un promedio mínimo de notas obtenidas en la secundaria (12).

El examen de ingreso lo definía cada universidad y en algunos casos cada facultad de acuerdo a la disciplina que impartía. El proceso de ingreso no culminaba ahí, ya que después de rendir el examen quienes obtenían el mejor puntaje entraban, en la mayoría de casos, a un curso pre-universitario en la misma universidad que los admitidos debían aprobar antes de matricularse en su carrera (12).

Como se puede observar hasta aquí, los requisitos para el ingreso a las universidades privadas y escuelas politécnicas en los ochentas correspondían a sistemas meritocráticos en que se valoraban las notas de la secundaria y las del examen que los estudiantes rendían.

Tabla 2 Número de estudiantes matriculados, egresados, y graduados en las universidades y escuelas politécnicas (periodos 1968-1988)

Años	Estudiantes matriculados	Egresados		Graduados	
		Número	%	Número	%
1968	14826	1104	7,4	1335	9
1969	20424	1216	6	1300	6,4
1970	20396	929	4,6	1356	6,6
1971	29747	1413	4,8	1524	5,1
1972	43060	1816	4,2	2306	5,4
1973	49228	2083	4,2	2698	5,5
1974	56486	2493	4,4	3240	5,7
1975	66366	2948	4,4	3287	5
1976	80524	3965	4,9	4065	5
1977	96570	4717	4,9	4783	5
1978	99144	5422	5,5	4995	5
1979	112940	5642	5	5271	4,7
1980	122646	7789	6,4	5711	4,7
1981	133675	7432	5,6	6397	4,8
1982	146191	7339	5	6808	4,7
1983	161584	7816	4,8	6335	3,9
1984	158001	8784	5,6	7816	4,9
1985	163366	9743	6	8062	4,9
1986	172714	10611	6,1	7812	4,5
1987	165978	8650	5,2	7296	4,4
1988	186618				

Fuente: CONUEP.<<Evaluación de la Situación Actual y Perspectiva para el corto y mediano plazos de la Universidades y Escuelas Politécnicas.>> Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas, Quito,1992,p.68.
Elaboración: propia

Esto permitió un incremento en la tasa de matrícula universitaria; sin embargo, el egresamiento así como la permanencia es un factor que discrepa de las acciones realizadas y enfocadas a favorecer el ingreso universitario, en la nueva Ley universitaria.

Filtros para ingreso a las universidades

Tabla 3 Producto Interno Bruto (PIB), Presupuesto del Estado y número de alumnos (En sucres constantes del promedio de los años 1986-1987-1988)

Año	Producto Interno Bruto	Presupuesto General el Estado: gasto efectivo	Presupuesto de educación y cultura: gasto efectivo	Presupuesto de las Universidades y Escuelas Politécnicas	Número de estudiantes universitarios matriculados
1951	147118,9	9637,1	1438,7	221,3	4571
1952					
1953					
Crecimiento	2,6 veces	5,3 veces	4,6 veces	9,2	3 veces
1967	387739,7	51326,8	6614,8	2043,2	14826
1968					
Crecimiento	5,4 veces	7,0 veces	11,3 veces	8,5 veces	13 veces
1986	2101219	359741,3	74714,6	17369,6	191951
1987					
1988					

Fuente: Pacheco, Lucas. *La Universidad Ecuatoriana: crisis académica y conflicto*. Quito: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS), 1992, p.72. Elaboración: propia

Desde fines de los años ochenta el presupuesto del Estado se restringe aún más para la educación superior, agudizando la crisis económica de estas instituciones, particular que coincide con el ingreso de nuevas universidades privadas que con un carácter cofinanciado, también reciben la asignación fondos públicos dados por los gobiernos de turno (cinco en total), tratando en teoría que el financiamiento sea un medio para mejorar la calidad y equidad del sistema de acceso y permanencia a la vez disminuir la brecha social a través de la asignación de becas y ayudas económicas, sin lograr ningún aporte efectivo en este sentido. (6) No solo se registra menos inversión en educación sino que además los rubros asignados se administran de manera poco transparente (6)

Esta crisis financiera podría ser una de las motivaciones para empezar a establecer exámenes de ingreso en las universidades públicas, inclusive pruebas que solo permiten entrar al curso preuniversitario. Algo que no sucedía en la década anterior. A pesar de que el Producto Interno Bruto (PIB) se incrementa de manera importante esta no coincide con el crecimiento universitario ya desbordado para aquella época.

Desde los noventa se mantienen exámenes de ingreso definidos por cada facultad. Las temáticas de éstos generalmente estaban en torno de los contenidos de la carrera que se quería cursar. En este periodo la “pelea” por obtener un cupo ya no sólo se libra en el primer año de la carrera, sino en las filas para entrar al preuniversitario, y después al primer año.

El preuniversitario al no estar articulado con un sistema de ingreso universal, abrumado por la imposibilidad física de atender a la excesiva demanda social, se constituye en cursos propedéuticos auspiciados por cada universidad pero que se desarrollan dentro de las facultades, como mecanismo de filtro previo al ingreso al primer año, siendo cada ente académico responsable de la articulación del mismo. La duración de estos cursos también se vuelve potestad de cada universidad, pero varían entre tres y doce meses. Las tasas de deserción inclusive a este nivel eran altas (22).

La implementación de los exámenes para el ingreso universitario, sería una forma de combatir el desfase entre la cantidad de estudiantes y el limitado presupuesto. Los exámenes fueron concebidos no como una opción a favor de la meritocracia, sino como un “mal menor” frente a la imposibilidad de responder a la avalancha de estudiantes que año a año buscaban entrar a la universidad.

Primer proyecto de sistema de nivelación y admisión

En mayo de 2000 hay un cambio normativo. Se aprueba la LOES en la que se establece el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación Estudiantil SNANE. Siendo la Asamblea de la Universidad Ecuatoriana integrada por: todos los rectores de la universidades y escuelas politécnicas, doce representantes de los docentes, el presidente de la Federación Nacional de Profesores, ocho representantes de los estudiantes y dos representantes de los empleados y trabajadores, son quienes evalúen los contenidos y la marcha del SNANE (8).

El organismo al que se le encarga formular y reglamentar esta política es el Consejo Nacional de Escuelas y Universidades Politécnicas (CONESUP) (8). Además se señala que “para ingresar al nivel de pregrado en el Sistema Nacional de Educación Superior, habrá un Sistema Nacional de Admisión y Nivelación al que se someterán todos los estudiantes” (Art.43). En este extracto de la Ley, se puede ver que el Sistema de Admisión y Nivelación ya se había planteado en la LOES del año 2000 en su Art. 59, pero algo parecido se hizo efectivo recién en 2011 con la LOES de 2010, durante el primer mandato de Rafael Correa Delgado. Es interesante observar en esta normativa el énfasis que se hace para no privar del acceso a los aspirantes por “tener bajos niveles de ingresos económicos” procurando becas, pero que en el contexto de su aplicación termina siendo deficiente.

A la vez se menciona en la Disposición Transitoria Vigésimo Séptima de la ley (LOES) que:

Hasta que se produzca una adecuada coordinación entre la educación media y superior, el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación considerará las condiciones reales de la educación media, sus desniveles existentes y la necesidad de garantizar una continuidad formativa pero también los requerimientos de calidad que corresponden a la educación superior.

Cuando se menciona que hay que tomar en cuenta las deficiencias en la educación secundaria, se observa que el punto de partida para esta propuesta es el reconocimiento de las limitaciones y desigualdades en cuanto al acceso, formación y oportunidades en el sistema educativo, factor que hasta este periodo no se había considerado, pero que sin embargo continúa siendo una limitante.

Según el “Informe de Educación Superior en Iberoamérica. Capítulo Ecuador”, realizado en 2006, existía un Proyecto de Reglamento de Régimen Académico que manejaba el CONESUP internamente, puesto que no fue aprobado hasta noviembre de 2009. En esta proyecta se decía que los principios y fines del SNANE serían:

“Lograr la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a las instituciones de educación superior, sin distinción de sexo, religión, cultura, ideología o condición socioeconómica; ampliar la cobertura de la educación superior en todos sus niveles de formación; alcanzar una distribución regional pertinente de las instituciones y los programas académicos; y apoyar el aseguramiento de la calidad del Sistema Nacional de Educación Superior (13).

También se hacía mención a la creación de una prueba nacional:

La prueba nacional de evaluación de las competencias académicas de los bachilleres (PECAB) y los centros de nivelación académica para bachilleres (CENABS) tendrían como referencias temáticas

las aptitudes, conocimientos y competencias recomendadas por el CONESUP. Todo aspirante al ingreso a las instituciones de educación superior que se encuentre cursando o hubiere cursado el último año de bachillerato podría rendir la prueba de evaluación de competencias académicas de los bachilleres o asistir a los centros de nivelación académica (13).

Esta propuesta del sistema de admisión, que no se concretó pues el Reglamento estuvo vigente menos de un año, tiene similitud con la puesta en marcha en el año 2011, en donde se acogió que existan “dos convocatorias nacionales anuales. La calificación individual que obtenga cada bachiller examinado tendrá validez de un año y será el resultado de comparar estadísticamente el número de respuestas acertadas del bachiller examinado con el resto de bachilleres examinados en la misma convocatoria.” * (13). Lo que le otorga una mayor desigualdad al sistema³.

Algunas de las diferencias encontradas, al comparar con en el sistema de admisión propuesto en el 2000 son:

Cada institución de educación superior determinará los puntajes mínimos necesarios que un bachiller debe obtener en la prueba de evaluación PECAB para cumplir el requisito de admisión, siendo posible incluso que una Institución no exija para la admisión puntaje mínimo alguno. Para fines estadísticos, toda institución de educación superior deberá comunicar al CONESUP la nómina de estudiantes admitidos con la referencia a las respectivas pruebas de evaluación (13) (6)

En este caso el puntaje o el sistema de ingreso son voluntarios y quedaría en manos de la universidad a pesar de que el examen se norme a nivel nacional. Esto permitiría hipotéticamente que las universidades puedan tomar esa decisión en función de las necesidades locales y de sus estudiantes. Aunque este modelo no se aplicó es interesante mirarlo en la medida que es el embrión que dio paso al SNNA años más tarde, que de momento no toma en cuenta la realidad local sino un solo modelo general.

Con esta revisión histórica podemos ver que el libre ingreso duró aproximadamente hasta finales de los años noventa, lo que no garantizaba la permanencia de los estudiantes en las carreras, cifras que no pueden ser sistematizadas por que el sistema no articulaba registros estadísticos nacionales.

Con el pasar de los años cada universidad y facultad definía el sistema de admisión y nivelación en relación a las posibilidades que tenía de recibir a la cantidad de estudiantes que lo demandaban inclusive trabajando con sobre demanda.

En ese contexto el examen se introdujo paulatinamente facilitando que sea aceptado como medida de selección. Éste se fue implantando en cada universidad pública y privada, pues se consideraba una herramienta que permitiría evitar que la cantidad de estudiantes que se matriculaban rebasara las posibilidades estructurales de las facultades. (2)

En este periodo, el premio al mérito se ha concentrado en pasar los primeros años y permanecer en la carrera. Cabe resaltar que a las clases medias el ingreso a la universidad le resultó oportuno para su crecimiento y ascenso social.

Las clases medias y, más precisamente, las fracciones de las clases medias cuyo ascenso social, pasado y futuro, depende más directamente de la escuela, se distinguen de las clases populares

³ Las convocatorias anuales proponían un examen de admisión obligatorio para todos los estudiantes de tercer año de bachillerato de todos los colegios, un examen de aptitud, de razonamiento numérico, abstracto y verbal, a partir de esta evaluación se le otorgaba un cupo en la carrera previa postulación, sin embargo el carácter universal de la prueba se veía obstruido por la dificultad de acceso a la misma, la digitalización en el proceso evidencio falencias que impedían la postulación de los sectores menos favorecidos, volviéndose un sistema que no correlacionaba la realidad local.

por una docilidad escolar que se manifiesta, entre otras cosas, en su particular sensibilidad respecto al efecto simbólico de los castigos o de los premios y, más precisamente, al efecto de certificación social que proporcionan los títulos académicos, pero las clases sociales más bajas continúan siendo afectadas de manera importante. (2)

Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA)



Fuente y elaboración: SNNA.

Los intentos por hacer de la universidad un espacio de generación de oportunidades para acortar las brechas provocadas por la desigualdad, ha estado presente hace varias décadas. Actualmente, estos lineamientos se han concebido en la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

El repunte de la meritocracia se enmarca en un proceso continental y global por tratar de homologar el sistema de educación; y, por tanto, los códigos con los que se “midan” las capacidades de las personas en la sociedad.

En este contexto, el reforzamiento de la meritocracia y su posicionamiento como política de Estado se ha institucionalizado y está provocando la reafirmación y jerarquización de las diferencias de las clases que acceden a la universidad.

Mientras que en el año 1995 la matrícula del 20 por ciento más rico de la población era 2,5 veces a la del 20 por ciento más pobre, trece años después la relación era 6 veces más. Así mismo, entre 1995 y 2006, la tasa de matrícula en el quintil más pobre de la población aumentó apenas un 5,7 por ciento, mientras este mismo indicador para el quintil más rico aumento un 154,7 por ciento (22)

Meritocracia

En los últimos años es evidente el reforzamiento del discurso que valora la “meritocracia” impulsado por el actual gobierno. El argumento de que premiar el mérito es una forma de democratizar la sociedad se ha convertido en la base de varias políticas educativas. Muestra de ello, es el impulso de algunas orientaciones en relación a educación superior que se han promulgado desde el año 2010 cuando se aprueba la LOES (4).

Por un lado, están las becas otorgadas por la SENESCYT, el Reglamento de Carrera y Escalafón Docente (14) el Sistema Nacional Nivelación y Admisión SNNA y por otro, normativas como la gratuidad con responsabilidad académica.

Pero ¿Qué tienen en común estas políticas y normativas? La base en la que se sustentan estos mecanismos es el premio al mérito, la posibilidad de acumular capital cultural a través de títulos reconocidos en el sistema de enseñanza. (2) Esto con el objetivo de eliminar la “palancocracia” que, según el gobierno, sería una de las razones que limitó el acceso mayoritario al sistema educativo.

René Ramírez (15) (Secretario de Educación Superior Ciencia y Tecnología e Innovación del Ecuador 2011-2017) critica los procesos anteriores de admisión:

No eran procesos transparentes, ni en función de méritos, ni siquiera a veces en función de la cantidad de estudiantes”, precisó, y apuntó que ahora se hace una repartición objetiva, “que no depende del gobierno, de la palancocracia ni la palancocracia, sino que está en función de la calidad (16).

Desde esta perspectiva, asumir la meritocracia como base de la política educativa sería romper con el pasado elitista de la universidad, argumento en cuestión al momento de analizar la lógica de las políticas y normativas mencionadas anteriormente.

Con ese diagnóstico en mente, uno de los mecanismos previstos para emprender la “verdadera” democratización de la educación superior es la implementación del SNNA que está normado en la LOES (4).

La misión que se plantea éste es:

Diseñar, implementar y administrar un Sistema de Nivelación y Admisión a las instituciones de educación superior públicas del Ecuador, que garantice la pertinencia de la oferta académica y la existencia de un sistema equitativo, transparente para todos los estudiantes aspirantes, basado en la aplicación de pruebas estandarizadas debidamente validadas.

De esta forma se espera “garantizar la pertinencia de la oferta académica pública y el acceso equitativo, transparente y meritocrático a todos los estudiantes aspirantes” (17). Siendo el objetivo del SNNA, “garantizar la igualdad de oportunidades, la meritocracia, transparencia y acceso a la educación superior”.

El cambio significativo en este nuevo sistema es que el ingreso se define por un examen estandarizado a nivel nacional. En este proceso participan todas las instituciones de educación superior, a través del mismo se asigna el 100% de la matrícula para primer año de todas las instituciones de educación superior pública, constituyéndose el único mecanismo de ingreso a las mismas, en tanto que las instituciones de educación superior cofinanciadas (aquellas que conforman su presupuesto con un porcentaje de aporte estatal) y autofinanciadas a través de este proceso deben otorgar el 10% de los cupos de matrícula para primer año de cada carrera, (17).

Art. 81.- Sistema de Nivelación y Admisión. - El ingreso a las instituciones de educación superior públicas estará regulado a través del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión al que se someterán todos y todas las aspirantes (4).

Ingreso a las universidades en el marco del SNNA:

a) Inscripción: El proceso es gratuito y la inscripción se realiza por internet cumpliendo con una serie de requisitos: ser bachiller o estar cursando el tercer año de bachillerato, cédula de ciudadanía, fotografía, tener una cuenta de correo electrónico activa, en el caso de aspirantes extranjeros el documento habilitante es el pasaporte o carné de refugiado.

b) Aplicación del Examen Nacional para la Educación Superior ENES: Es un instrumento de evaluación aptitudinal de baja sensibilidad a la instrucción formal, ya que no se relaciona

directamente con los planes de estudio de bachillerato. Asimismo, “es un examen de alto impacto personal por la trascendencia que esta evaluación determina en la decisión de cada postulante” (18)

Como se explica en el Reglamento del SNNA:

El ENES es un examen de tipo normativo aptitudinal que consiste en ítems que han de resolverse en un tiempo determinado, que será indicado en cada convocatoria. El ENES constará de tres partes que evaluarán habilidades del aspirante en cuanto a **razonamiento abstracto, verbal y numérico**. El examen contendrá un porcentaje reducido de ítems piloto, que no puntuarán en la calificación final y que servirá para evaluar el examen. La SENESCYT mantendrá en el portal web del SNNA un examen de simulación en cada convocatoria para conocimiento de los aspirantes. El diseño del ENES es responsabilidad de la SENESCYT.

Tabla 4 Estructura general de la prueba

Área	Ítems por calificar	Ítems piloto	Total
Aptitud verbal	36	4	40
Aptitud numérica	36	4	40
Razonamiento abstracto	36	4	40
Total	108	12	120

Fuente: Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, 2012.

Elaboración: propia

Art. 5 del Reglamento del SNNA. - Este examen se toma dos veces al año en marzo y septiembre.

c) Postulación de cupos: Según el instructivo de la SENESCYT, los estudiantes habilitados para postular deberán tener un puntaje igual o mayor a 601, esta calificación es el requisito que permite al aspirante iniciar su proceso de postulación a una carrera en una Institución de Educación Superior. En caso de que el puntaje sea de 600 o menos, el estudiante no podrá postular, pero podrá inscribirse para rendir el próximo ENES. Hay que tomar en cuenta que el puntaje de 601 posibilita seleccionar las opciones de carrera, pero no garantiza el ingreso del estudiante, ya que “los cupos son asignados meritocráticamente a las personas con los puntajes más altos hasta completar el número de cupos vigentes de cada carrera” (19)

Elección de la carrera: El sistema da al postulante la posibilidad de elegir de 1 a 5 carreras de su interés en orden de preferencia.

d) Proceso de asignación de cupos. - Las Instituciones de Educación Superior (IES), reportan el número de cupos disponibles en cada una de las carreras al SNNA.

- La distribución de los cupos para cada carrera se realiza de manera automática en función de tres parámetros: el puntaje obtenido en el ENES, el número de cupos reportados por las IES y el orden de selección de las opciones de carrera por parte de cada aspirante (19).
- El sistema informático del SNNA ordena de mayor a menor a los postulantes en función del puntaje obtenido en el ENES, los ubica de acuerdo al número de cupos reportados por las IES y en función de sus preferencias. Por tanto, los estudiantes que tengan mayores puntajes tendrán más posibilidades de obtener un cupo.
- Cuando se hacen públicos los resultados del ENES, existen tres opciones para quienes obtuvieron un puntaje de 601 en adelante:

- » El estudiante es admitido en una de las 5 carreras que ha escogido y acepta el cupo. Esto implica el cumplimiento del curso de nivelación de carrera que dura seis meses y busca nivelar a los estudiantes en relación a contenidos académicos básicos; o, a su vez, el aspirante tiene la posibilidad de rendir de forma voluntaria el examen de exoneración “Exonera” para ingresar directamente al primer año o semestre de la carrera aceptada.

El Examen de Exoneración para la Educación Superior (Exonera): Es, a diferencia del ENES, una prueba de conocimientos que permite al aspirante el ingreso directo a las universidades, escuelas politécnicas e institutos técnicos y tecnológicos. La superación de la nota mínima (900 puntos) de exoneración evita que el aspirante curse la nivelación de carrera, pasando directamente al primer año de estudios. La evaluación es en cinco áreas: Programas Básicos, Educación, Servicios, Ciencias Sociales y Humanidades; Quiénes aprueben el examen Exonera se exonerarán del curso de Nivelación de Carrera, el mismo que se dicta previo al ingreso a primer año o ciclo académico. En caso de no aprobar este examen, el aspirante deberá seguir el curso de nivelación de carrera. (22)

- » En caso de que el puntaje obtenido en el ENES no permita al aspirante acceder a una de las 5 carreras seleccionadas, ingresará automáticamente al proceso de repostulación (19) que es una fase de la misma convocatoria para seleccionar esta vez tres opciones de estudio que posean cupos disponibles.
- » Finalmente, si el estudiante ha superado los 601 puntos en el ENES y no obtuvo un cupo en una Institución de Educación Superior y tampoco repostuló a una carrera, puede aceptar el curso de nivelación general (19) que le permitirá prepararse para rendir el ENES en el siguiente proceso; o, también puede ingresar a primer nivel de una carrera técnica o tecnológica. Cabe mencionar que este proceso se lleva a cabo a través de un sistema informático automatizado.

En caso de no aprobar el ENES el estudiante podrá presentarse cuantas veces desee. Para obtener un cupo en las carreras de alta sensibilidad social (medicina y educación) es necesario obtener en el ENES un puntaje mayor o igual a 800 puntos. (19)

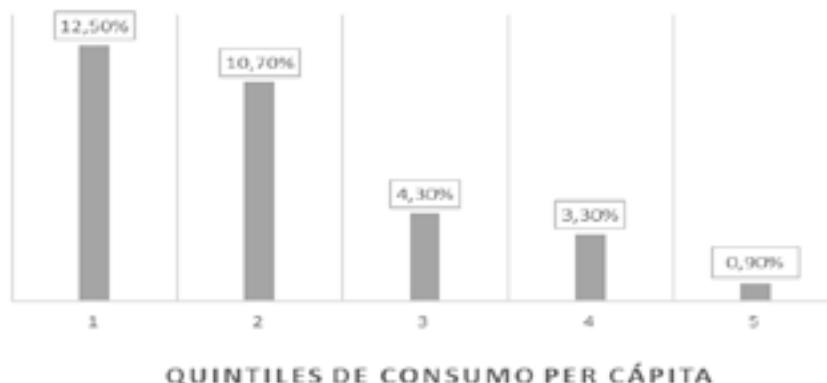
Curso de nivelación. - Según el Artículo 33 del Reglamento del SNNA, el Curso de nivelación general tiene por objetivo preparar a los aspirantes que no hayan obtenido un cupo en una carrera con el fin de garantizar el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades de pensamiento, de tal forma que mejore su desempeño para rendir un nuevo ENES o postular a los cupos de carreras que hayan sido liberados en el proceso de asignación y reasignación respecto a la oferta original efectuada por las instituciones de educación superior. A este curso de nivelación también accederán aquellos aspirantes que hayan obtenido un cupo de carrera en una institución de educación superior particular de conformidad con las políticas de cuotas que establezca la SENESCYT.

El Artículo 24 del Reglamento del SNNA especifica que “el examen de exoneración es una prueba cuya superación permite que el aspirante ingrese directamente a las instituciones de educación superior. En caso de no aprobar este examen, el aspirante deberá seguir el curso de nivelación de carrera”.

La repostulación es el proceso por el cual el aspirante que no haya aceptado un cupo de carrera tiene la opción de realizar una segunda y definitiva selección de un mínimo de una y un máximo de tres carreras. El número total de cupos disponibles para la repostulación se halla constituido por aquellos que no fueron demandados y por los que fueron rechazados o no aceptados en la primera asignación (Artículo 26 del Reglamento del SNNA).

Los datos del Instituto Superior de Estadísticas y Censos (INEC) 2006 y 2013 indican que el porcentaje de la población del primer y segundo quintil que asisten a la educación superior ha aumentado desde el 11,3% al 19,2%.(22)

Variación promedio anual del número de matriculados (matrícula neta entre 2006 y 2014)



Fuente: ECV 2006-2014. Elaboración: propia

***Ramírez, René.** *UNIVERSIDAD URGENTE para una sociedad emancipada.* Quito : s.n., 2016. pág. 508. Vol. 1er.

Con la articulación de este sistema sin duda se obtienen mejores resultados en cuanto por ejemplo a la tasa bruta de matrícula universitaria y ahora con datos mucho más fiables recogidos por el órgano rector podemos ver la evolución y el acceso a las carreras de pregrado enfocadas a quintiles de consumo observando un incremento importante en su ingreso a la universidad, sin ser suficiente aún para la demanda social.

Tabla 5 Tasa bruta de matrícula universitaria 1999 – 2006 - 2014

		Año 1999	Año 2006	Año 2014
Total		20,20%	26,50%	29,60%
Área	Urbano	29,70%	34,70%	37,10%
	Rural	5,10%	8,80%	10,40%
Región	Costa	20,30%	24,80%	27,30%
	Sierra	20,20%	29,80%	34,10%
	Amazonia		11,20%	11,10%
Sexo	Hombre	20,30%	24,60%	25,80%
	Mujer	20,20%	28,20%	33,40%
Identificación étnica	Indígena		7,50%	9,00%
	Afro/negro/mulato		14,40%	17,40%
	Mestizo		29,30%	33,40%
	Blanco		23,00%	28,50%
	Otros		0,00%	14,60%
Quintiles de consumo	1	1,80%	2,00%	5,00%
	2	5,90%	5,80%	11,20%
	3	9,80%	15,50%	19,70%
	4	24,40%	34,10%	38,50%
	5	53,70%	73,80%	82,40%

Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida, (INEC,1999,2006,2014). Elaboración: propia

¿Cómo se encuentra el sistema de ingreso a las universidades en el Ecuador actualmente?

La SENECYT en 2019, emitió un nuevo reglamento que articula y coordina de mejor manera el acceso de los y las estudiantes de manera general a través del sistema nacional de nivelación y admisión, como un intento de optimizar el ingreso que a pesar de las mejoras continúa sin dar abasto a la demanda que año a año egresa del nivel secundario. Sin embargo con un sistema más articulado se conocen de inicio los cupos ofertados de todas las instituciones de educación superior, las políticas de cuotas así como los procesos que permiten el acceso, permanencia y sostenimiento del sistema a largo plazo, esto permite generar estadísticas y a partir de ello reformas mucho más enfocadas y encaminadas a la equidad de ingreso.

El examen de acceso a la educación superior sigue siendo la vía a través de la cual se propician los espacios de asignación de cupos para los estudiantes, favoreciendo su admisión, además a través del mismo, se articula un proceso de becas y cuotas educativas que promulgan inclusive el ingreso estudiantil en universidades privadas, sin embargo el sistema continúa sin dar abasto a las necesidades, ya que las postulaciones siguen superando en más del 30% a los cupos ofertados.

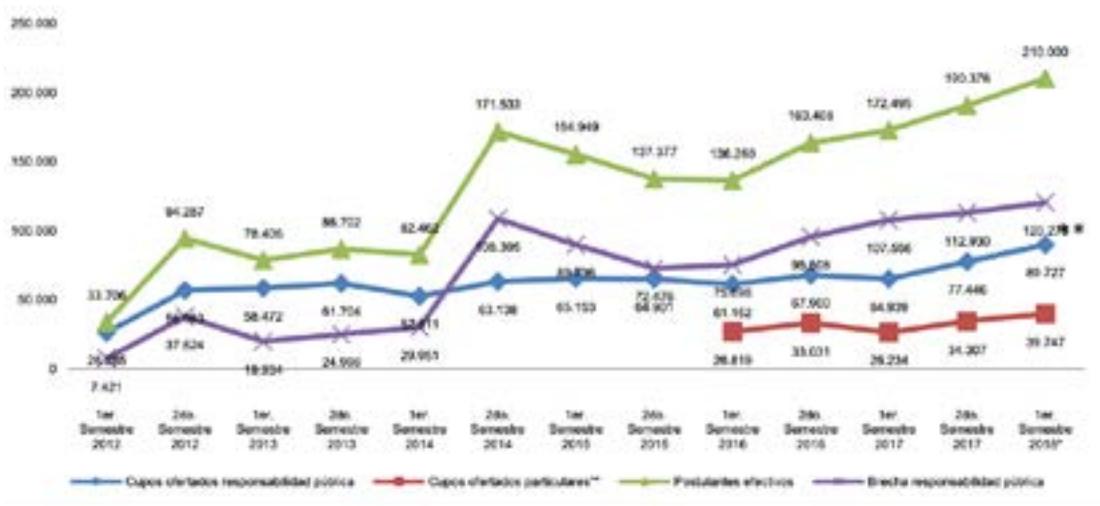
La asignación del gasto público por estudiante en 2008, ascendía a USD 1566 dólares, que representaba el 37% del PIB per cápita, en el año 2011 este valor se incrementa a USD 1.891 y en 2015 a USD 2.935, equivalente al 47% del PIB per cápita, que transformado según el factor de la paridad del poder adquisitivo es equivalente a USD 4.892 dólares. Recursos que son asignados a través del sistema único del Fondo Permanente de Desarrollo Universitario y Politécnico (FOPEDEUPO).

Tabla 6 Acceso a la educación superior pública

	Postulaciones*	Cupos ofertados	Porcentajes de postulaciones no cubiertas (%)
I Semestre 2012	56702	26285	54
II Semestre 2012	131511	56663	57
I Semestre 2013	77119	58472	24
II Semestre 2013	84414	61704	27
I Semestre 2014	80021	52511	34
II Semestre 2014	165572	63138	62
I Semestre 2015	146684	65153	56
II Semestre 2015	121420	64901	47
I Semestre 2016	121517	61162	50
II Semestre 2016	168007	67900	60
I Semestre 2017	281005	64939	77
II Semestre 2017	174625	77446	56
I Semestre 2018	168817	89849	47
II Semestre 2018	175349	127498	27
I Semestre 2019	176679	86585	51
II Semestre 2019	135426	92261	32
I Semestre 2020	173138	113072	35

*El número de postulaciones corresponde al número de veces que las personas postularon para una carrera en la primera instancia del proceso. Fuente: Elaboración: propia

El sistema actual considera nuevos parámetros que le otorgan al menos algún grado mayor de equidad en la postulación, ya que considera como puntajes para ingreso a las universidades, los antecedentes académicos de los estudiantes, y una cuota de políticas afirmativas que favorece: la ruralidad, la territorialidad, la condición económica y otras condiciones de vulnerabilidad social, además se otorgan asignación de becas que toman en cuenta la obtención de mejores puntajes por provincia, eliminando los puntajes de corte a nivel nacional.



Fuente: SNNA

Nota 1: Postulantes efectivos incluye a la población escolar y no escolar.

Nota 2: Beca responsabilidad pública= Postulantes efectivos - Cupos ofertados responsabilidad pública

* Postulantes estimados al 1er semestre de 2018

** Cupos ofertados particulares reportados por 24 universidades para el periodo 2016, el periodo 2016 y el periodo 2017. Los cupos particulares del periodo 2017 y el periodo 2018 fueron estimados a partir de la participación promedio de cupos particulares respecto a los públicos en los tres periodos donde se reporta la información.

Elaborado por: Coordinación de Gestión de la Información - SENESCYT

A pesar de ello el sistema no ha corregido los problemas de desigualdad, pero si realiza un mejor diagnóstico, y emite reformas bienales (al menos los últimos dos periodos 2019-2020) en procura de un mejor mecanismo de ingreso.

Analisis final

El sistema de educación en el Ecuador refleja a una sociedad inequitativa, caracterizada por una profunda desigualdad. El Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe, divulgado en Quito por la Organización de Naciones Unidas ONU, el 10 de noviembre de 2011, determina que el Ecuador es el tercer país con mayor desigualdad en latinoamérica, después de Bolivia y Haití, comparte esta posición con Brasil con un 56%.

Como se pudo observar, en la década de los 60, la universidad se constituía como un espacio de acceso exclusivo para las élites, este sistema de educación se caracterizó por estar bajo la protección y direccionamiento de la Iglesia Católica. Para el final de esta década se da un hecho notable, la declaración del "libre ingreso" a la universidad provocada por el contexto de la época en América Latina en el cual se promulgaba la igualdad de oportunidades. Esta política provocó un aumento de alumnos en la Universidad, durante los años 80 llegó a su máximo nivel, es durante esta década cuando la universidad no contaba con recursos y dependía del presupuesto que le asignaba al Estado. A comienzos de la década del 90, la educación de tercer

nivel pública no daba abasto ante la creciente demanda de los estudiantes. Para el 2008 la población estudiantil aumentó en un 31, 4%.

Si bien se democratizó la educación de tercer nivel esto no garantizaba el acceso incluyente de los sectores más pobres o grupos minoritarios. Entre 1995 y 2006, la tasa de matrícula en el quintil más pobre de la población había aumentado en un 5.7 por ciento, mientras el quintil más rico aumentó un 154.7 por ciento. Pero aún más preocupante resulta que, en el 2006, sólo el 3.4 por ciento del quintil más pobre tenía matrícula universitaria pública, frente al 21.9 del quintil con mayores ingresos económicos.

Actualmente los aspirantes a ingresar a la universidad deben rendir una evaluación que mide sus aptitudes, según los resultados los interesados podrán o no acceder a un cupo en una de las carreras de su elección. Sin embargo, sacar un puntaje acorde a las exigencias de esta prueba no garantiza su ingreso, ni siquiera a la universidad pública, menos aún a la carrera de su interés ya que la nota de ingreso es móvil y se determina en función del desempeño del grupo de aspirantes que rinden el examen.

Conclusiones

La meritocracia, a través de las políticas de acceso a la universidad, ha contribuido históricamente a mantener las desigualdades sociales. Después de haber revisado los diferentes cambios en el sistema de educación superior, la tendencia de la matrícula se ha mantenido en ascenso, pero las brechas entre los grupos que acceden a la universidad no han disminuido; y, por tanto, el origen social sigue influyendo significativamente en la cantidad y la calidad de las oportunidades.

Frente a esta realidad inequitativa en el sistema educativo, es ilógico que la igualdad de oportunidades esté atada a la rendición de una prueba estandarizada de ingreso. Igualdad de oportunidades es garantizar en la diversidad y condiciones actuales el derecho que tiene toda persona a acceder al sistema de educación superior. Como se ha dicho en el desarrollo expositivo no sólo es un tema de acceso sino de permanencia y egreso. Si sólo se asegura un mayor acceso puede registrarse el fenómeno de "puerta giratoria"

Es necesario que la transformación del sistema de enseñanza, evidencie la heterogeneidad del sistema educativo y su relación con las asimetrías estructurales de la sociedad.

Bibliografía

1. Delors Jacques, Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo. *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París : UNESCO, 1996.
2. Bourdieu Pierre, Passeron Jean Claude. *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona : Laia, 1995. pág. 180.
3. Constitución Política de la República del Ecuador. Código Civil de Jurisprudencia. Quito : Corporación de Estudios y Publicaciones, 1999. Registro Oficial No 1.11.
4. Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador. 12 de Octubre de 2010. Vol. Suplemento del registro oficial No 298.
5. Reglamento Codificado de régimen académico del Sistema Nacional de Educación Superior. Quito, Ecuador : RCPS 23. No. 414.08, 22 de Enero de 2009.

6. Yáñez, Kintia Moreno. *Meritocracia en las políticas de acceso a educación superior desde el libre ingreso hasta el sistema nacional de nivelación y admisiones*. Estudios latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar. 2015.
7. González Suárez, Federico. *Historia general de la República del Ecuador, Tomo III*. Quito : s.n., 1970.
8. Gustavo, Iturralde. *40 años después de la masacre de 1969: Tenemos que luchar por la democratización de la universidad, Juventud Comunista del Ecuador*. Quito : Editorial Nacional, 1988.
9. Alfredo, Perez Guerrero. *La Universidad Ultrajada*. Quito : Editorial Universitaria, 1962.
10. Agustín, Aguirre Manuel. *La segunda reforma Universitaria*. Quito : Editorial Universitaria, 1973.
11. Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas. LUEP Quito : s.n., 14 de mayo de 1982. Vol. Registro Oficial No 243.
12. Francisco, Pareja. *La Educación Superior en el Ecuador*. Caracas : CRESALC- UNESCO, 1986.
13. Herrera Gaudencia Zurita. *Educación Superior en Iberoamérica, capítulo Ecuador*. Quito : Iberoamericana, 2006.
14. Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación Superior. Quito : CONESUP, 2012.
15. Ramirez, René. Introducción en transformar la universidad para transformar la sociedad. *SENPLADES*. 2010, 7-25.
16. *Exámenes de ingreso evaluarán la aptitud cognitiva*. Agencia de Noticias Andes. Quito : Los Andes, 23 de febrero 2012.
17. *Reglamento del SNNA*. Secretaria Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología e Innovación. Quito : s.n., 12 de noviembre del 2012.
18. Yachay y el examen ENNES, símbolos de cambio. *El telégrafo*. 30 de marzo 2014.
19. *Catálogo de oferta académica*. SNNA. Quito : Senecyt, 2015. Vol. Segundo semestre.
20. Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
21. Ramírez, René. *UNIVERSIDAD URGENTE para una sociedad emancipada*. Quito : s.n., 2016. p. 508. Vol. 1er.

El aula universitaria en contexto de pandemia por COVID-19. La experiencia educativa de la Universidad Abierta Interamericana

Dra. Ariana de Vincenzi, Mag. Andrea Garau

Publicado en "La Universidad entre la crisis y la oportunidad". Paulo Falcón (compilador). Ed. Universidad Nacional de Córdoba y EUDEBA. Córdoba, Buenos Aires, 2020.

Oswaldo Barsky

Durante el año 2020, en pleno desarrollo de la primera etapa de la epidemia del COVID-19 en Argentina, se solicitaron a distintas instituciones universitarias un ensayo sobre el impacto de la misma en el desarrollo de las instituciones universitarias. A los mismos se solicitaron analizar este impacto en términos de 1) recursos y medidas adoptadas para dar continuidad al ciclo lectivo. 2) recuperar experiencias valiosas que pueden ser replicadas por las distintas organizaciones educativas y 3) analizar las consecuencias de largo plazo que dejará esta situación en la educación superior argentina.

Se publicaron allí 94 ensayos breves, pero que dejan una memoria colectiva que será un hito para futuras comparaciones en el tiempo, y sólo posible de organizarse con una respuesta masiva también en situaciones excepcionales como la provocada por la epidemia. Estos ensayos son representativos de la opinión de quienes han conducido estos procesos en el 70% de las instituciones universitarias, el 81% del total de los estudiantes de educación superior de todo el país y el 80% de los docentes de las universidades estatales (en las instituciones privadas no hay datos oficiales sistematizados).

Comentamos aquí el ensayo de De Vincenzi y Garau sobre la experiencia de la Universidad Abierta Interamericana. El mismo está centrado en como se organizó el pasaje a la enseñanza virtual en un período excepcionalmente breve, dado que, si bien la institución poseía un desarrollo previo importante en esta problemática, el cambio no sólo fue acelerado, sino que supuso profundos cambios pedagógicos. Lo central fue el cambio de un paradigma centrado en la trasmisión de contenidos hacia un paradigma centrado en resultados de aprendizaje. El esfuerzo de migrar 30.000 estudiantes a la modalidad virtual supuso una intensa actividad de 2.500 profesores.

El cambio rotundo del aula presencial al aula virtual puso como tema prioritario de la agenda de los profesores el "dónde enseñar". En efecto, la simultaneidad temporal y espacial que caracteriza la relación entre el profesor y los estudiantes en el aula presencial se vio interrumpida y reemplazada por un aula virtual donde el encuentro se produce en un espacio y un tiempo extendido, facilitado por el escenario que crean las tecnologías digitales. El "cómo enseñamos" fue el segundo tema de análisis en este contexto imprevisto, lo que supuso el inicio de un proceso de reaprendizaje de la manera de planificar y gestionar el proceso de enseñanza. El punto de partida fue definir, a nivel institucional, criterios de calidad de la práctica docente para procurar la equivalencia de la práctica educativa y contribuir a la construcción de hábitos de estudio en los alumnos, al percibir una convergencia metodológica entre las diferentes asignaturas.

Se acordó que la modalidad pedagógica prevalente sería **el aula invertida**, cuya planificación y gestión supone una secuencia didáctica que contempla los siguientes componentes: 1. Qué resultado de aprendizaje se pretende lograr en cada clase. 2. Qué actividades autogestivas debe resolver el alumno para esa clase. 3. Qué actividades se realizarán en el espacio sincrónico. 4.

Qué actividad evaluativa o de cierre de la clase se propone. De este modo, la intencionalidad educativa de la clase se centra en la experiencia del alumno y no en la del docente, siendo el resultado de aprendizaje el propósito u objeto educativo. La planificación de cada clase se basa en una secuencia didáctica, se comparte con los estudiantes para que, de antemano, conozcan y se comprometan con la agenda propuesta. La configuración de cada clase supone el diseño de actividades asincrónicas que resuelve el alumno en forma individual o colaborativa y que tributan al resultado de aprendizaje esperado. Dichas actividades asincrónicas se complementan con actividades sincrónicas cuyo principal objetivo es consolidar el aprendizaje mediante el intercambio, la retroalimentación y la profundización de temas.

El encuentro sincrónico cobra un valor relevante en tiempos de aislamiento social ya que en esa instancia formativa se integran aspectos cognitivos, sociales y afectivos del proceso de aprendizaje. En este sentido, el profesor debe ponderar en el diseño de las actividades sincrónicas, el tiempo necesario para la atenta escucha de los estudiantes y la promoción del intercambio colaborativo entre pares. La implementación de estrategias de sondeo mediante herramientas digitales o preguntas en vivo contribuye a sostener la participación de los alumnos y constatar su comprensión. En la modalidad pedagógica del aula invertida, el cierre de cada clase se produce mediante una instancia de autoevaluación a cargo de los alumnos respecto de sus aciertos o limitaciones en la apropiación del resultado de aprendizaje propuesto para cada clase.

La universidad resolvió migrar el 100% de su actividad docente a una nueva LMS (Blackboard) donde se desarrolla el Campus Virtual UAI Online Ultra. En principio, se construyó una matriz académica que explicita el modelo pedagógico a implementar desde el segundo cuatrimestre, tomando como punto de partida el recorrido realizado en el primero. En dicha matriz se define al aula virtual como el espacio digital donde se planifican y gestionan los procesos de enseñanza y aprendizaje conforme a una organización didáctica que otorgue orden y claridad a la propuesta educativa. La totalidad de las clases de una asignatura se diseñan en el aula virtual a través de actividades asincrónicas y sincrónicas orientadas al logro de los resultados de aprendizaje previstos para cada asignatura. El modelo pedagógico contempla cinco módulos de aprendizaje: 1. Presentación de la asignatura: incluye el programa de la asignatura y un video donde el profesor explica el aporte que la asignatura realiza al perfil profesional de la carrera e incentiva a los estudiantes a recorrer el trayecto formativo propuesto. 2. Resultados de aprendizaje: describe lo que se espera que los estudiantes comprendan y/o sean capaces de demostrar al término de un proceso formativo, constituyendo el eje central del proceso educativo 3. Unidad Curricular: consiste en la integración de un conjunto de contenidos de aprendizaje en torno a un eje conceptual, procedimental o principio prioritario de la asignatura. Cada unidad curricular está integrada por clases organizadas a través de actividades de aprendizaje asincrónicas, actividades de aprendizaje sincrónicas y actividades evaluativas formativas. 4. Bibliografía y recursos: remite a los textos y recursos audiovisuales que el profesor propone a los estudiantes para abordar el aprendizaje de los diferentes contenidos y resultados de aprendizaje previstos en la asignatura. 5. Evaluación: La evaluación a los fines de la acreditación debe implementarse mediante actividades congruentes con las experiencias de aprendizaje previas de los estudiantes. Se promueve la evaluación continua mediante producciones de complejidad creciente.

Un tema que amerita un tratamiento particular son las actividades prácticas destinadas a que los alumnos tengan oportunidades contextualizadas para el desarrollo y consolidación de competencias profesionales. El logro de los resultados de aprendizaje previstos en estas asignaturas prácticas supone un tramo formativo específicamente programado en instituciones y/o en interacción con destinatarios, conforme sea el perfil de graduación de la carrera. A partir de la crisis sanitaria tales experiencias en terreno se vieron imposibilitadas. En la UAI se propuso que cada unidad académica realizara un análisis de la naturaleza de las prácticas pre profesionales a desarrollar y de los requerimientos necesarios para alcanzar los logros definidos en el perfil de graduación. Surgieron así, diferenciaciones profundas entre aquellas asignaturas prácticas que

admitían la planificación de actividades virtuales y permitían el logro de aprendizajes equivalentes a través de la enseñanza remota y del dispositivo de simulación y otras que, indefectiblemente, deberían diferir su desarrollo hasta tanto se habiliten ámbitos físicos en contexto real. En todos los casos, a fin de garantizar la continuidad de la formación, en una primera fase, se habilitó el inicio de la cursada de las asignaturas prácticas, ajustando aquellos aspectos que resultaban viables y sustentables en un contexto de virtualidad.

Habida cuenta de la prolongación del aislamiento obligatorio y la imposibilidad de acceder a los edificios universitarios y a sus recursos se procedió a pasar a una segunda fase de definición y planificación sistemática conforme la siguiente tipología y respectivos cursos de acción:

- Prácticas curriculares tipo 1: las prácticas cuyos resultados de aprendizaje pueden desarrollarse y evidenciarse en forma equivalente mediante dispositivos de simulación y mediación tecnológica completan la totalidad prevista bajo modalidad remota.
- Prácticas curriculares tipo 2: las prácticas cuyos resultados de aprendizaje sólo pueden desarrollarse y evidenciarse mediante experiencias irremplazables en contextos y con destinatarios reales deben diferir su desarrollo hasta el momento en que se retome la actividad presencial y las instituciones habiliten las prácticas en contexto real y los accesos al equipamiento requerido.
- Prácticas curriculares tipo 3: las prácticas de composición mixta entre las anteriores suponen la planificación y desarrollo de actividades viables a través del aula virtual, al mismo tiempo que la postergación de una parte de los requerimientos curriculares y su evaluación, hasta tanto se restablezca el acceso a las instalaciones universitarias y a las instituciones de incumbencia profesional. Se dio particular tratamiento a aquellas instancias formativas próximas a la finalización de carrera, atendiendo a garantizar la continuidad educativa del estudiante sin lesionar la calidad de la formación. En aquellos casos en que las prácticas formaban parte de trayectos intermedios, y a los efectos de preservar las experiencias en terreno se decidió realizar ajustes curriculares adelantando asignaturas de prevalencia teórica u optativas y postergando otras de índole práctico, hasta el retorno a la normalidad de funcionamiento.

Esta situación de contingencia ha permitido recrear prácticas instituidas e introducir innovaciones de interés acordes con las nuevas herramientas y recursos virtuales. Desde provisiones que incluyen la extensión del calendario académico y cursado intensivo diferido con foco en el desarrollo de competencias específicas, hasta formatos didácticos no tan usuales, han demostrado su viabilidad y significatividad en los nuevos escenarios de aprendizaje. Algunos dispositivos asentados en la simulación y la virtualización de experiencias reales como la teleasistencia, el trabajo remoto, la teleterapia, las consultas clínicas on line, los ateneos profesionales por videoconferencia, los videos a cargo de los propios estudiantes evidenciando el desarrollo inicial de determinadas destrezas o habilidades prácticas, son ejemplos alentadores respecto de la potencialidad formativa de estos dispositivos a distancia. El perfil profesional del graduado comprende el conjunto de competencias que el estudiante debe haber desarrollado a lo largo de su formación y de las cuales debe dar cuenta en forma integrada y evidente en la finalización de su Carrera. La intencionalidad pedagógica abona a garantizar entornos y herramientas que lo posibiliten.

La suspensión de la actividad presencial como medida de preservación sanitaria ha alterado sustantivamente la modalidad y la oportunidad de intervención y las vivencias de actores situados desde hace décadas en la educación presencial. Las estrategias y recursos para desarrollar y sostener las prácticas de enseñanza y de aprendizaje han obligado a toda la comunidad universitaria a un profundo reaprendizaje. La disponibilidad de recursos y habilidades tecnológicas y pedagógicas adquirió centralidad en la escena, así como la capacidad para reestructurar concepciones previas, desterrar prejuicios y habilitar nuevas habilidades. La noción de “aula expandida”, el pasaje desde el “aula enriquecida por tecnologías” a un modelo de aula invertida con foco en resultados de aprendizaje, representó un desafío sustantivo. El confinamiento y la clausura de las instituciones educativas por tiempo indeterminado perjudicaron la previsión en

el proyecto vital de los estudiantes y sus familias. Competencias digitales para el aprendizaje también aparecen como requerimiento, tensionando el acceso, la permanencia y el avance en el trayecto estudiantil. Si bien la atención de las habilidades socio emocionales indispensables para la vida académica y profesional es un aspecto clave de nuestros propósitos educativos en este contexto fue necesario implementar intervenciones orientadas a potenciar las habilidades indispensables para afrontar las demandas de aprendizaje en entornos tecnológicos novedosos para muchos y en algunos casos escasamente dominados. Detectar la frustración ante la imposibilidad autopercebida, identificar tempranamente indicios de voluntad de abandono, garantizar la comunicación para la expresión de todo tipo de posibles obstáculos a la continuidad pretendida y proveer andamiaje para afrontar la diversidad de situaciones singulares emergentes, han sido las metas centrales. En todos los casos se priorizó la comunicación personalizada individual con cada estudiante a través múltiples y diversos canales de acceso, incorporando rápidamente algunos más cercanos a los perfiles de las nuevas juventudes y más ajenos a las prácticas discursivas académicas tradicionales. Los ejes de trabajo se focalizaron en promover habilidades relativas a la asertividad, autoconciencia y autorregulación, negociación en la resolución de conflictos, claridad en la toma de decisiones, colaboración y empatía.

Los dispositivos implementados fueron: Estrategias destinadas a estudiantes: a) Conversatorio con alumnos ingresantes: encuentros conducidos por asesores pedagógicos en los que se promueve la ambientación inicial del ingresante a la vida universitaria. b) Acompañamiento personalizado de ingresantes a cargo de tutores de iniciación: Pedagogos, psicólogos o psicopedagogos, desde el inicio del ciclo y a través de múltiples canales (videoconferencia, chats, correo electrónico) promueven la comunicación individual con los estudiantes. c) Talleres virtuales de inducción a la actividad profesional: espacios coordinados por el equipo directivo de cada carrera y profesores cuyo objetivo es aproximar a los ingresantes al perfil profesional de la carrera realizando un recorrido por el plan de estudios y el reconocimiento del aporte de cada asignatura a la formación profesional y personal. d) Apertura de una Sala de Consultas: en coordinación entre la Vicerrectoría Académica –a través de su Departamento Pedagógico– y la Vicerrectoría de Extensión –a través de la Secretaría de Bienestar Estudiantil– se habilitó esta sala virtual para alumnos de 2do a 5to año de todas las carreras. Liderado por una Coordinadora y acompañada por estudiantes avanzados de carreras de Psicología, Psicopedagogía y Medicina, se convoca y se pone a disposición de toda la comunidad estudiantil este canal. Se realiza seguimiento de cada caso hasta su resolución.

En el caso del acompañamiento a profesores, se consideró relevante propiciar el fortalecimiento de las habilidades digitales para la enseñanza en un contexto en el que se impuso la virtualización de urgencia de las clases presenciales. Se promovieron intervenciones destinadas a colaborar en la necesaria revisión y resignificación de las concepciones de profesores que, en muchos casos, sostenían visiones inadecuadas o insuficientes respecto de la enseñanza virtual. Las intervenciones implementadas se listan a continuación: a) Capacitación tecnológica y pedagógica para la adaptación de las clases presenciales a la virtualidad: se desarrollan charlas en vivo y presentaciones grabadas y disponibles para los profesores en el sitio web de la UAI, donde se reflexiona sobre el modelo pedagógico propuesto por la universidad para este contexto de “presencialidad virtualizada”. Asimismo, se diseñaron tutoriales para el uso de diferentes herramientas tecnológicas y Webinars sobre temas de interés docente a cargo de directores o profesores que evidencian buenas prácticas educativas. Algunos de los temas abordados son: la gamificación para elevar la motivación de los alumnos; el uso de múltiples narrativas en la actividad educativa; el trabajo colaborativo en la modalidad virtual; la articulación de actividades asincrónicas y sincrónicas en el diseño de las clases; el uso de casos trazadores para entramar las clases, entre otros. b) Producción de tutoriales que orienten la organización del desarrollo de las clases: se ofrecieron tutoriales en vivo y grabados para orientar a los profesores en el diseño de sus clases en el sistema de educación a distancia de la UAI. También el material de

tutoriales está disponible para que los profesores puedan retomarlo cuando lo necesiten, en el apartado del sitio web de la universidad mencionado. c) Observación de clases y asesoramiento: Los directores, decanos y el equipo de asesores pedagógicos de la UAI realizaron recorridos por todas las aulas virtuales gestionadas por los profesores, brindando asesoramiento en el marco de un espacio de intercambio con el profesor

Luego de un cuatrimestre transcurrido desde que se suspendieron las clases presenciales en un contexto de aislamiento obligatorio por la pandemia de COVID-19, la primera reflexión que surge es un profundo reconocimiento y gratitud a todos los profesores, directivos y personal no docente que han realizado un enorme esfuerzo para garantizar la actividad académica sin desatender la calidad educativa. En segundo lugar, mencionar que en este contexto de aislamiento disminuyó el ausentismo de los estudiantes en todos los años y se relevó un alto índice de satisfacción de los ingresantes que superó las expectativas institucionales, considerando que fue su primera experiencia en la universidad. Administrada una encuesta anónima y voluntaria a la totalidad de los ingresantes obtuvimos una respuesta del 37% de la población encuestada. De esa población, el 46% manifestó estar muy satisfecho con la experiencia educativa en la modalidad virtual, el 35% algo satisfecho, el 13% ni satisfecho ni insatisfecho, el 5% poco satisfecho y un 1% no satisfecho. Otro aspecto destacado es la sistematización de mecanismos para el seguimiento de alumnos y su contención académica y socioafectiva. En particular, se destaca la implementación de las tutorías de iniciación para ingresantes mediante un trabajo colaborativo con el equipo de conducción de cada carrera. El resultado de dicho seguimiento personalizado de los alumnos de primer año se evidenció no sólo en su satisfacción- anteriormente referenciada- con la experiencia educativa, sino además en una retención de la matrícula inicial similar a la lograda en 2019, a pesar de la situación de excepcionalidad transcurrida.

En cuanto a la calidad educativa se revaloriza el proceso de transformación pedagógica advertida en “buenas prácticas educativas” que fueron divulgadas en reuniones docentes mediante Webinars desarrollados a lo largo del cuatrimestre. El horizonte de hibridación que se inaugura nos convoca a repensar el sentido y alcance de la enseñanza, y esto es auspicioso. Las prácticas académicas universitarias no pueden desarrollarse ajenas a escenarios, herramientas y lenguajes consustanciales con los estudiantes. El cambio cultural ya transcurre y permea nuestras prácticas. La universidad como institución formativa superior debe promover el debate en torno a modelos anclados en concepciones sesgadas respecto de las tecnologías, que en muchos casos se sostienen en visiones parciales o equívocas que es necesario poner en discusión. Comunidades de aprendizaje, narrativas transmedia, polifonía e hipertextualidad, interacciones extendidas y producción de contenidos son sólo algunos de los ejes que, sin duda, pueden contribuir a la transformación superadora de muchos de nuestros dispositivos. Muy probablemente contribuyan a revitalizar la relevancia cultural de nuestra enseñanza.

El detallado relato de la experiencia, que hemos respetado en buena medida en esta reseña, dado su riqueza y la complejidad de sus matices, es sólo una muestra de alto nivel del contenido global del libro, con experiencias que facilitarán futuros ensayos comparativos de transformación acelerada en tiempo de crisis de los procesos formativos de las instituciones de educación superior.

