PROBLEMATICA DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

1991

INDICE

JUSTIFICACION DE LAS JORNADAS.....Pág. 9

INTRODUCCION.....Pág. 17

EL PASAJE DE LA ESCUELA MEDIA A LA UNIVERSIDAD.....Pág. 25

POTENCIAL CULTURAL Y CIENTIFICO DEL INGRESANTE A LA UNIVERSIDAD.....Pág. 47

LOS SISTEMAS DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD ARGENTINA.....Pág. 77

ACCESO MASIVO A LA UNIVERSIDAD Y SELECCION ACADEMICA.....Pág. 101

"La información estadística nos muestra que la matrícula de la universidad pública argentina ha ido en permanente aumento durante los últimos 30 años, pero ese aumento no fue paralelamente acompañado por las facilidades que aconsejan una adecuada enseñanza. Además de la cantidad de alumnos, está la distribución desequilibrada de la matrícula. En algunas Universidades y/o Facultades esto, forzosamente, generá algunas consecuencias negativas: la relación docente-alumno se deteriora gravemente el uso de locales inadecuados, los salones abarrotados, todo eso que muchos conocen.

De esto no hay que deducir consecuencias de limitación del alumnado, de cupos de ingreso. Esto ya se aplicó y fracasó. La Universidad Argentina puede seguir creciendo y funcionar si tenemos la capacidad de adecuarla a los requerimientos. Es deseable que más jóvenes puedan ingresar a la Universidad, pero no es deseable que una Universidad crezca en cuanto a su población estudiantil a costa de la eficacia de sus servicios. No obstante, debemos asumir que la masificación es una realidad y que esta realidad nos golpea bajando el nivel. Ante esto tenemos que luchar desesperadamente para no deteriorar la calidad. Una Universidad que se resigna a bajar su nivel está perdida, puesto que se va generando una reacción en cadena, en un proceso de degradación constante."

(Del discurso del Rector de la UNLPam, Ing. Agr. Raúl Esteves Leyte en el acto inaugural de las Jornadas Nacionales de Ingreso a la Universidad).

Tal vez intrigue a muchos por qué una universidad pequeña como la Universidad Nacional de La Pampa, sin los problemas de masificación de las universidades grandes, se lanza a organizar una discusión sobre el ingreso a la universidad. En efecto, este tema, enfocado exclusivamente desde el punto de vista de la masificación que conlleva en algunos casos el ingreso irrestricto, parece alejado de la problemática de esta universidad.

Estas jornadas surigieron de una reflexión profunda que hemos llevado a cabo durante el primer año de ejercicio de este Rectorado sobre el papel de la Universidad argentina en esta encrucijada en que se encuentra nuestro país. Adoptando el término de nuestro amigo, el Dr. Pérez Lindo, definiríamos esta etapa no como de crisis en cuanto que esto supone movimiento y cambio, sino de expectativa, reflexión, búsqueda y elección, actitudes previas al cambio.

Desde este punto de vista, resulta casi ocioso recordar que la universidad nacional no es una isla. En ella han repercutido y repercuten todas las viscisitudes de nuestra tumultuosa historia. Y como en el caso del país, existen muchas luces rojas que se encienden en el tablero de mandos del sistema universitario argentino que, aunque parezca obvio o a veces se olvide, forma parte del sistema educativo nacional. El funcionamiento de éste constituye una suerte de línea eléctrica de flujo continuo donde, en la actualidad, resulta muy difícil determinar en qué punto de la línea se encuentra la mayor sobrecarga y las luces rojas son igualmente acuciantes.

El ingreso constituye un punto, una alerta. Sabemos que son muchos. Pero, ¿por dónde comenzar?. Atender todos los alertas al mismo tiempo parece muy difícil. Significa tratar de resolver, en forma conjunta, la problemática de la educación argentina, parte de nuestra gran encrucijada. El Congreso Pedagógico Nacional constituye una iniciativa importante.

El pasaje de la escuela media a la enseñanza superior constituye, en la actualidad, uno de los puntos más críticos. Ubicado justo en una de las interfases más conflictivas del sistema educativo, su irresolución compromente a todo el sistema.

Por otra parte, su tratamiento desata toda una serie de pasiones y tensiones sociales que se trasladan desde el ámbito universitario y alcanzan al conjunto de la sociedad argentina. En efecto, muchos objetivos, anhelos, espejismos, conectados con hechos políticos, ideas e ideologías, han teñido a lo largo de la historia el desarrollo de nuestra universidad. Enumeremos algunos: la universidad como reproductora del "establisment" social; en las antípodas, la universidad como usina de ideas y fuerza motriz de los cambios políticos y sociales; la universidad como promotora de innovación científica y tecnológica y, por ende, como palanca del desarrollo económico; la universidad como formadora de los cuadros dirigentes, etc.

Convengamos en que no todos los objetivos son conciliables y que ellos, en alguna medida, se transmiten a la problemática del ingreso que, de acuerdo con el estado actual de la situación, podríamos calificar con el término clínico de síndrome. Este desencuentro de objetivos, anhelos y pasiones es lo que hace más arduo el tratamiento del síndrome y desaconseja la elaboración de diagnósticos simplistas, la aplicación de terapias parciales.

El tratamiento debe ser realizado en profundidad, y el tema debe ser analizado en toda su complejidad.

El tramo final del sistema educativo expone bajo una luz cruda a todo el sistema con sus deficiencias y atraso.

Iniciamos hoy un primer nivel de análisis, comenzamos una discusión que no finalizará mañana... Estamos convencidos de que el problema no admite salidas fáciles, "slogans" o demagogia. Sólo el tratamiento racional del síndrome podrá conducir a algunas conclusiones útiles.

Uno de los aspectos más controvertidos del síndrome es el que tiene que ver con la igualdad de oportunidades. En realidad, a través de la aserrada historia de la universidad argentina existieron períodos con ingreso irrestricto y otros en los cuales existió algún tipo de restricción. A juzgar por las estadísticas, el acceso de la clase obrera a la universidad se ha mantenido, en forma casi constante, en niveles muy bajos. Así lo muestra el cuadro incluído en este texto.

Cuadro 1: Posición de los padres de los nuevos inscriptos en tres universidades nacionales.

Ocupación del padre	U.B.A. 1973	Univ.Rosario 1978	Univ.Litoral 1982
Patrón con personal	19%	22%	17%
Cuenta propia y universitario	27%	28%	25%
Jefes	17%	16%	17%
Empleados	11%	26%	34%
Capataces	1%	2%	3%
Obreros	5%	5%	4%
Otros	20%	1%	-.-
Total	100%	100%	100%

Fuente: Departamentos de Estadística de las universidades respectivas. Tomado de Pérez Lindo A.: Universidad, Política y Sociedad; EUDEBA; 1985.

Es decir, que si bien la incorporación de las clases medias es un hecho, la clase obrera no ha encontrado todavía el lugar que le corresponde en la universidad argentina y la libertad de acceso no ha coadyuvado a su incorporación. Esto no significa apoyar cualquier proyecto de restricción, sino llamar a las cosas por su nombre y mostrar el cuadro del síndrome tal cual se presenta.

El acceso de la clase obrera a la universidad y de las clases populares en general, probablemente no dependa del sistema de ingreso, sino de otros hechos que, en gran medida, se evaden de nuestras posibilidades y que comprometen al país en su conjunto, aunque una adecuada política de becas podría coadyuvar.

Para Raymond Boudon (Citado por Pérez Lindo A., op. cit. el "único factor capaz de reducir las desigualdades ante la enseñanza reside en la reducción de las desigualdades económicas y sociales".

Por otra parte, a través de los años, con distintos sistemas de ingreso, la cantidad de egresados de las universidades nacionales se ha mantenido sin grandes variaciones porcentuales (midiendo la eficiencia del sistema universitario exclusivamente por la cantidad de egresados) como muy baja.

Cuadro 2: Egresados como porcentaje del total de alumnos en Universidades nacionales.

Año	%
1968	8,0
69	7,5
70	7,4
71	7,2
72	6,5
73	5,7
74	5,7
75	6,7
76	6,5
77	6,7
78	6,7
79	7,0

Fuentes: Ministerio de Cultura y Educación; Dpto. de Estadística Educativa.

En relación con este aspecto, Pérez Lindo señala: "El bajo porcentaje de egresos denuncia una selección de hecho y esta selección está determinada por las insuficiencias del sistema de enseñanza que se acentúan con la masificación.

Para tener una idea comparativa de este problema podemos decir que en 1960 Argentina tenía 900 estudiantes universitarios cada 100.000 habitantes y egresaban de las universidades sólo 60 graduados. En el mismo año, Gran Bretaña tenía sólo 300 estudiantes cada 100.000 habitantes pero tenía 150 graduados en relación con los ingresantes".

Reflexionando ahora, crudamente, sobre el meollo de la cuestión, sin ninguna restricción mental, podríamos preguntarnos qué papel le asignaríamos a cualquier sistema de ingreso a la universidad. Podríamos convenir en que un listado de roles no taxativo ni enunciado en orden jerárquico al cual le agregaríamos como premisa que los objetivos enunciados podrían ser complementarios o, al menos, no excluyentes, podría incluir:

1) Evitar la masificación y permitir, en consonancia, la elevación del nivel académico y científico. El primer hecho tendría que estar conectado forzosamente con el segundo. Una universidad selectiva y mediocre sería injustificable desde todo punto de vista.

2) Crear un espacio de nivelación académica entre la escuela secundaria y la universidad.

3) Iniciar o completar el proceso de orientación vocacional instrumentando un espacio para la ambientación del estudiante y su inserción en la universidad.

4) Hay quienes le asignan a un posible sistema de ingreso la potencialidad de orientar la matrícula. Históricamente, la matrícula de la universidad argentina se ha concentrado en dos o tres carreras denominadas tradicionales: Medicina, Derecho y Ciencias Económicas. A pesar de la subocupación, a veces del desempleo, esta tendencia no se ha revertido. Resulta un fenómeno digno de estudio para la Sicología Social. Está claro que la presión sobre dichas carreras produce deformaciones estructurales muy importantes en algunas universidades, y para el país en su conjunto, formar profesionales que no pueden insertarse luego en el mercado de trabajo resulta un despilfarro. Sin embargo debemos ser muy cautos en la orientación de la matrícula la cual debe estar íntimamente ligada con un escenario de país posible que debe ser formulado consensualmente. ¿Y quién de nosotros sería capaz de afirmar, cabalmente, qué escenario de país deseamos los argentinos?

A modo de conclusión de este análisis muy general de la problemática del ingreso, quisiéramos subrayar nuestra convicción de que, entre el "laisser faire" y el autoritario instrumento del cupo, seremos capaces de encontrar la avenida por donde transitaremos hacia una universidad cada vez más democrática y más abierta a las clases populares.

Terminadas estas consideraciones que tratan de dar un puntapié inicial a estas jornadas, volvamos por un momento a los primeros párrafos de esta plática, cuando interrogaba, retóricamente, sobre cuáles fueron los motivos que habían llevado a la UNLPam a organizar este espacio de debate. La pregunta -como Uds. habrán advertido- quedó sin respuesta. En primer lugar, como anunció el Señor Rector, en el día de hoy celebramos nuestro primer año en el Rectorado de esta Universidad; quisimos conmemorarlo con un aporte a todo el sistema universitario argentino.

Por otra parte, desde el punto de vista de nuestra Universidad, consideramos que nuestro desarrollo, como el de todas las universidades pequeñas, verdadero Tercer Mundo del sistema universitario nacional, está íntimamente ligado al desarrollo de todo el sistema. Esta razón particular también pesó en nuestra decisión.

---

*Secretario Académico de la UNLPam en el momento en que se realizaron las Jornadas.

INTRODUCCION

Dr. Augusto M. Pérez Lindo*

Estas Jornadas Nacionales al menos habrán servido para una cosa: para disipar el malentendido sobre el ingreso irrestricto. No está allí la causa de la baja calidad de la enseñanza. Por suerte, el encuentro aportó también otros elementos de juicio importantes: la influencia de los déficits cognitivos que el ingresante arrastra desde la escuela media y hasta de la escuela primaria, la concentración de la matrícula en pocas instituciones y en pocas carreras, la falta de planificación y de política universitaria para canalizar racionalmente las demandas de educación superior, la ausencia de un proyecto nacional y de un proyecto educativo coherente, el anacronismo de los planes de estudios marcadamente profesionalistas y enciclopédicos, la posibilidad de diseñar alternativas pedagógicas diversas para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

El malentendido sobre el ingreso irrestricto se alimenta con dos lugares comunes. El primero, difunde la idea de que todo el sistema universitario ha quedado saturado con el ingreso masivo. Los datos aportados muestran que esto es falso. Sobre las 26 universidades nacionales, sólo 7 afrontaban en 1986 problemas de masividad. En el otro extremo, 8 universidades no alcanzaban a tener 5.000 estudiantes. Sus costos de funcionamiento son excesivos por el escaso número de alumnos. En cuanto a las universidades "masificadas" hay que agregar que el problema consiste en que los aspirantes se concentran en pocas carreras. En el caso de la Universidad Tecnológica Nacional (con 21 carreras, distribuidas en 28 localizaciones en todo el país) la concentración de la matrícula alcanzó su pico más alto en 1986. En ese año, sobre 20.514 aspirantes, 10.120 eligieron la carrera de Ingeniería de Sistemas. No había ni profesores ni computadoras para atender esta demanda.

El segundo lugar común ligado al ingreso irrestricto es la idea de que la masividad es responsable de la baja calidad de la enseñanza. Observando la expansión de los sistemas universita-

rios de las últimas décadas en todo el mundo, esta afirmación se revela falsa. Se olvida que tanto la URSS como EE.UU, tanto Japón como Francia, han mantenido políticas de acceso masivo a la Educación Superior sin descuidar el desarrollo de centros de excelencia. Es este segundo aspecto, correlato del primero, el que está faltando en Argentina. La experiencia de la política limitacionista organizada durante la dictadura militar (1976-1983) no demostró que se mejoraba automáticamente la enseñanza universitaria con discriminaciones ideológicas, económicas y administrativas. Ningún país que haya crecido en las últimas décadas llevó a cabo tal política.

¿Cuál es, entonces, el núcleo del problema? Las Jornadas permitieron descubrir que las políticas de ingreso tienen que tener en cuenta diversos factores. El tamaño de las instituciones es uno de ellos. Las universidades al borde de su capacidad funcional no pueden tener la misma flexibilidad que las universidades pequeñas que necesitan alumnos para justificar sus costos de funcionamiento. Un problema crucial es la concentración de los aspirantes en pocas carreras. De los 78.077 inscriptos para el Ciclo Básico Común de 1986, un 12% se anotó en Psicología, un 11% en Abogacía, un 9% en Medicina, un 8% en la carrera de Contador. Allí tenemos el 40% de la matrícula. En otras universidades, el problema es el mismo. Legalmente, en el sistema actual nada puede impedir que 100.000 aspirantes se anoten en la misma Facultad y en la misma carrera. Lo que muestra que el ingreso irrestricto sin mecanismos para reorientar la matrícula y para preservar las instituciones sobrecargadas conduce a un callejón sin salida.

Hay quienes argumentan en el sentido de limitar el acceso a las carreras más saturadas en el mercado profesional . Sería el caso de Medicina, Abogacía, Arquitectura, Contador. Un análisis de la demanda de profesionales nos revela inmediatamente que cada año se solicitan entre 4.000 y 5.000 graduados universitarios. No hay ninguna carrera que no tenga excedentes en la oferta. El éxodo de cerca de 100.000 personas con estudios terciarios durante las últimas décadas muestra que el problema es generalizado.

Las razones por las que apostamos a la escolarización masiva de la población son distintas pero complementarias. El acceso sin restricciones a la educación se halla inscripto en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada en 1948 por las Naciones Unidas. Desde la Revolución Francesa de 1789, el ideal de la instrucción pública y gratuita para todos se convirtió en política de los estados modernos, porque se asoció a la democratización de la sociedad. Junto con esta visión ideológica aparece la visión pragmática: la educa-

[illegible] comenzaron a medirse en términos cuantitativos los aportes de la educación y la ciencia al crecimiento económico.

¿Qué sucede cuando nos encontramos con un sistema educativo en expansión y sin objetivos y un sistema socio-económico en regresión?Es como aplicar al mismo tiempo una fuerza centrípeta y una fuerza centrífuga. Hablando en términos psicológicos esto crea una situación esquizofrénica donde los individuos se preparan para progresar mediante el conocimiento en una sociedad donde la aplicación del conocimiento se reduce en lugar de ampliarse. He aquí -dramáticamente dibujada- la situación argentina. Para revertirla es preciso una estrategia de desarrollo que asegure el crecimiento económico y que cuente para ello con el aprovechamiento del potencial educativo y científico.

A primera vista, podríamos decir que no hay pertinencia entre el problema del ingreso y la estructura del subdesarrollo argentino. Las vinculaciones se pueden mostrar fácilmente. La decadencia económica achicó la demanda laboral y en consecuencia la mayoría de los egresados de la escuela media tienen que prolongar la escolaridad. El ingreso irrestricto es una pequeña tabla de salvación provisoria. La Universidad se convierte en una "guardería de tercer nivel", como dicen algunos. Pero no es necesario referirse a este problema peyorativamente. ¿ Por qué no asumir que las universidades son órganos de socialización y de educación de los jóvenes? Esto obligaría a relativizar la amalgama excluyente (y alienante) entre la formación universitaria y la formación profesional.

Aún contando con un proceso de expansión económica, la nueva sociedad que surge con las mutaciones científico-técnicas requerirá personas con una base científica y cultural muy amplias capaces de adaptarse a nuevas situaciones. Toda la organización del trabajo está siendo transformada. La informatización de la sociedad creará nuevos tipos de interacciones, permitirá descentralizar muchas actividades que actualmente se realizan en fábricas, administraciones o universidades. Ya tenemos, por ejemplo, una serie de servicios de Educación Superior a Distancia que atiende a cerca de 50.000 usuarios en el país. Ya existen videotecas de materiales científicos y pedagógicos que permiten armar secuencias de auto-aprendizaje. Las políticas de ingreso a la Universidad deben tener en cuenta esta alternativa. Como se ha hecho en la Universidad de Buenos Aires al crear el sistema "UBA XXI".

Entre los expositores de las Jornadas, varios (como S nia, Aragón, Nervi) vincularon la crisis de la Universidad la crisis del sistema educativo. Esto socava otro lugar co que el ingreso irrestricto es responsable de la mala forma de los jóvenes universitarios de hoy. Los analistas de la es la primaria y media comprenden porqué hay jóvenes que lleg la Universidad sin saber leer y escribir. Lamentablemente, se ha constatado y admitido como un fenómeno bastante amplio Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires tuvo organizar talleres de lecto-escritura para compensar esas fa cias. Hay una degradación del proceso educativo en todos los veles. No solo falta una política educativa. Hacen falta má cursos para educación porque la población escolar creció eno mente mientras los presupuestos seguían siendo los mismos.La riable de ajuste" fue el salario de los docentes que perdi el 40 % del valor adquisitivo de sus ingresos entre 1983 y 1

Del debate entre los que pusieron el acento en los niv pre-universitarios y los que criticaron los mecanismos unive tarios, surgió una coincidencia: la necesidad de abordar la paración de los ingresantes a la Universidad con una visión gógica interinstitucional. O sea, no basta con imponer curso ingreso o cursos nivelatorios. Las universidades y las escu medias tienen que trabajar conjuntamente para mejorar las ap des de los alumnos. Las pruebas que se han hecho con ingresa del CBC en la Universidad de Buenos Aires muestran que la m ría de los alumnos tienen dificultades para sintetizar y exp textos. En la escuela media no aprenden a argumentar sino a borar un discurso narrativo (no analizan un texto, sino que cuentan para el profesor). Los juicios sobre la escuela m fueron muy severos. Algunos la consideran como una experie frustrante que no prepara ni para la vida, ni para el empleo para la Universidad. Obviamente, varios destacaron que no t las instituciones padecen la misma crisis. Esto a su vez, ha tribuído a extender la brecha entre las mejores escuelas y otras.

Pasando a los sistemas de ingreso diseñados por las un sidades nacionales podemos observar que se crearon diferente ternativas. La Universidad de Buenos Aires creó el Ciclo Bás Común, algunas universidades establecieron el ingreso direct las Facultades, otras organizaron cursos de ingreso. Dos pro mas distintos se presentaron a la comunidad universitaria. un lado, la concentración (o masividad) de la matrícula en a nas carreras. Por otro lado, los déficits cognitivos de los resantes. Suponiendo que la mayoría fuera apta para todo

de especialidad, el problema de la concentración de las prefer cias en pocas carreras subsistiría.

La experiencia del Ciclo Básico Común ocupó naturalmen una parte del debate. Fue una de las raras tentativas para ref mular la estructura académica y el enfoque de la enseñanza un versitaria. El proyecto original tenía como objetivo brindar u formación básica (científica y cultural) común a todos los ing santes. Dos materias fueron impuestas como obligatorias para t dos: Introducción al Conocimiento Científico e Introducción estudio del Estado y la Sociedad. Los estudiantes podían eleg además dos materias obligatorias y básicas de su carrera prefe da y dos materias optativas (pero integrables al plan de estud de la carrera). Esto permitía reforzar conocimientos básicos crear una cierta flexibilidad para que el alumno pudiera modif car sus opciones originales. Cerca de un 20 % de los alumnos reorientó en 1986, de una opción hacia otra.

El Ciclo Básico como proyecto coincide con recomendacion hechas por organizaciones y expertos que se ocupan de la evol ción de los sistemas universitarios. Muchos países reforzaron formación general básica limitando el entrenamiento específ en el plan de estudios. El problema es que para hacer una educ ción de masas con calidad se necesita disponer de una organiz ción muy eficiente. Es lo que no tuvo el CBC. Que tampoco tuv hasta hoy, bibliotecas. Lo que muestra que no se pusieron los dios para mejorar la enseñanza. Las críticas al CBC se focaliz sobre todo en los aspectos organizativos. Sin embargo, con di tintos matices, los miembros del Consejo Superior de la UBA h considerado válida de la experiencia. Previa evaluación, decid ron, en 1988, continuarla y mejorarla.

Uno de los aspectos que puso de relieve el CBC fue la ne sidad de conocer las aptitudes iniciales del alumno. Algunos h blaron en las Jornadas de un test o de un examen inicial. Que bería permitir conocer el estado del alumno y elaborar estrat gias pedagógicas. Se habló de cursos compensatorios o de nivel ción para los que presentan déficits cognitivos. Para algun como Eduardo Flichman, esto constituye un "paliativo", no una lución. Lo ideal sería que los alumnos que egresan del secund rio tuvieran por el solo hecho de obtener su diploma el nivel cesario para ingresar a la Universidad. El problema es que l historias escolares de cada individuo son distintas. Ya sea po que las instituciones difieren, ya sea porque las condicion existenciales de cada uno son diferentes. No podemos olvidar a que la sociología de la educación ha descubierto reiteradas ve la escuela divide a los individuos al mismo tiempo que los in gra en la sociedad. Casi siempre los divide en función del cap tal cultural que a su vez depende del medio social. La "meri

cracia" (o la jerarquización según el "mérito") puede ocultar la discriminación. Los defensores del ingreso irrestricto marcan con mucha fuerza este argumento.

Ya se ve que no puede pensar el problema del ingreso con ideas simples. El acceso masivo a la Educación Superior es, al mismo tiempo, un derecho de todos y una necesidad social. Pero la focalización de la demanda en pocas instituciones y carreras es una distorsión que bloquea cualquier organización. Hay que admitir mecanismos de planificación y de reorientación de la matrícula. No es aberrante que en algunos casos se impongan cupos. Es más bien una necesidad técnica. La cuestión es garantizar que la selección de los candidatos sea equitativa y que existan posibilidades de reubicación de los que desean iniciar la carrera en otros lugares.

Otra cosa que se puso de manifiesto en estas Jornadas es la diversidad de enfoques que requieren las distintas instituciones. Hablamos de la Universidad como si todos los problemas fueran los mismos para todos. La prensa toma como situaciones universales los problemas de la Universidad de Buenos Aires. Si bien todos pusieron el acento en la necesidad de aunar criterios entre todas las universidades, también se puso el énfasis en la necesidad de respetar las alternativas que cada institución puede elaborar conforme a sus particularidades. Ni atomización ni uniformidad, tal sería la conclusión. Esto quedó ilustrado con las experiencias de la Universidad de Salta, de Rosario, de Tucumán, de la Tecnológica.

En el mismo sentido, nadie puso en cuestión la idea de un sistema de acceso masivo a la educación superior. Pero, casi todos cuestionaron la tendencia a uniformizar el ingreso anulando los mecanismos de evaluación y orientación del estudiante. No todas las instituciones ofrecen lo mismo, no todos los estudiantes buscan lo mismo. Por lo tanto, no pueden existir condiciones uniformes para todos: para el que aspira a ser investigador científico y para el que aspira a una carrera corta. Respetar las aspiraciones de cada uno y respetar al mismo tiempo las exigencias de cada orientación académica, tal es el desafío. La experiencia internacional muestra que la educación superior de masas no es incompatible con la existencia de universidades de alto nivel. Pero esto exige un sistema universitario muy diversificado y muy flexible. Las Jornadas sobre el Ingreso a la Universidad nos invitan entonces a repensar algunos de los mecanismos que condicionan el funcionamiento de las universidades.

---

* Coordinador de Ciencia y Técnica de la UNLPam en el momento en que se realizaron las Jornadas.

Primera parte:

EL PASAJE DE LA ESCUELA MEDIA A LA UNIVERSIDAD

PANELISTAS

I. Dr. Raúl ARAGON

II. Prof. Juan R. NERVI

III. Prof. Antonio SALONIA

I.

Se plantea el problema de la Escuela Media desde la Universidad cuando se trata el ingreso, porque el gran justificativo del ingreso restringido y del examen de ingreso es que los alumnos salen de la escuela media sin la preparación básica necesaria para proseguir estudios universitarios. No se puede desestimar la crítica tan generalizada a la calidad de los estudios secundarios, pero la solución al problema del reclutamiento de estudiantes para la universidad no reside en seleccionar o restringir su acceso, sino en modificar profundamente la enseñanza media a efectos de mejorar la preparación que brinda a los futuros estudiantes universitarios.

Para cambiar la escuela media, uno de los obstáculos principales es la concepción de que la misma se limita a ser un simple pasaje que prepara para seguir, después, una carrera universitaria. Las otrora prestigiosas carreras universitarias sin las cuales no hay posibilidades, aparentemente, de ascenso social ni de una formación cultural sólida ni de alcanzar un nivel importante de remuneraciones. ¡Uno más de los mitos que arrastra la sociedad argentina y que son parte de su profunda crisis!

La escuela media debe cumplir sus fines específicos que van mucho más allá de la preparación preuniversitaria aunque también constituya uno de los objetivos importantes a alcanzar. Lo negativo es la compulsión -netamente social- que sufre el estudiante medio para seguir estudios universitarios. Nuestra sociedad todavía exige el pasaje por la universidad, la obtención de un diploma universitario, para no hacer sentir a sus jóvenes una sensación de fracaso, de frustración, como si la carencia de un título hiciera de ellos un ciudadano o una personalidad incompletos. Concepción absurda en el medio contemporáneo, justamente cuando a mayor progreso económico y cultural se crea una mayor demanda de técnicos, conforme al perfil de formación de la enseñanza media y no de la universitaria.

La sociedad moderna tiene, sin embargo, un enorme déficit

de tecnificación, de atención a las necesidades que exige el mantenimiento de los medios cada vez más sofisticados requeridos por el nivel de vida actualmente alcanzado por amplios sectores de la población. La civilización del automóvil, de los electrodomésticos, de las computadoras, del turismo y la recreación, de la longevidad y del trabajo de la mujer fuera del hogar, tiene un cúmulo de necesidades de una diversidad y complejidad desconocidas anteriormente que exigen, para su atención, la formación de un personal idóneo con un perfil propio de la enseñanza media.

Basta mencionar como ejemplo de necesidades nunca bien satisfechas por las insuficiencias de cantidad y calidad de los niveles técnicos y sub-profesionales, lo que ocurre en el área de salud: enfermeros, supervisores de enfermería, técnicos de laboratorio, de radiología, de hemoterapia, de medicina nuclear, de fisioterapia, de labor-terapia, de músico-terapia, de óptica, de foniatría, de farmacia, de estadísticas médicas, visitadores de higiene, aparte del personal de mantenimiento del complicadísimo aparataje médico.

Como contrapartida del cúmulo de necesidades sociales insatisfechas por carencia de personal técnico idóneo, el sentimiento ampliamente predominante entre los estudiantes que egresan de los establecimientos de enseñanza media es que han perdido cinco o seis años sin adquirir los conocimientos que les son necesarios para, simplemente, vivir y, sobre todo, para ganarse la vida.

El problema emerge con sus términos nítidos y claros. La escuela media debe orientarse hacia niveles de practicidad, de pragmatismo, de utilidad, sin dejar de cumplir, por lo contrario reforzando con esta perspectiva todas sus capitales funciones de desarrollo de la personalidad de los educandos, de socialización, de formación cívica, de impulso a la investigación y a la creatividad.

Yo quería bucear también en las bases fundacionales de la educación argentina. Es muy importante investigar el pasado porque hay espíritus y generaciones que han tenido una visión clarividente del futuro cuyos proyectos mantienen su validez a pesar del tiempo aunque las circunstancias históricas no hayan permitido su plena realización.

En la problemática que nos preocupa, nada más oportuno que mencionar la visión educacional de Manuel Belgrano. Belgrano, verdadero numen, forjador de la Revolución de Mayo , trazó todo un programa educacional en el cual no había previsto la existencia de una universidad; sí la formación de pilotos, ingenieros, dibujantes, economistas, idóneos de comercio, agricultó

res tecnificados, químicos industriales especializados en el curtido de los cueros para la exportación con mano de obra nacional incorporada, ingenieros de minas. Un programa educacional desde una perspectiva de real modernización del país , con eje en el desarrollo de la agricultura, la minería y la industria.

La educación, que debe impulsar el desarrollo de todas las potencialidades del ser, tiene que dotar al educando de la preparación necesaria para poder ganarse la vida e insertarse en el proceso económico-social desde que termina el ciclo medio de enseñanza.

La escuela media tiene fines propios: preparar para la vida, habilitar para incorporarse al mundo laboral, formar para poder continuar estudios universitarios.

Este tercer objetivo debe trascender la mera preparación pre-universitaria, para convertirse en una aptencia de saber,de perfeccionamiento que, con el concepto de EDUCACION PERMANENTE, impulse a los egresados de los establecimientos secundarios a continuar siempre en actitud de estudiar en estadios progresivos, de investigar, de promover su propio perfeccionamiento en asociación con otros colegas de la misma especialidad o de manera interdisciplinaria, dentro o fuera de la Universidad.

Una buena universidad requiere la base de una buena escuela media. Lamentablemente, las deficiencias de la escuela media por demás notorias y con una opinión muy generalizada sobre la necesidad de una reforma general y profunda, no son de fácil solución. Podríamos señalar como ejemplo de las deficiencias formativas de la escuela media lo que sucede en este salón con los numerosos estudiantes secundarios presentes. Muchos de ellos no soportan cuarenta minutos de conferencia porque su capacidad de atención está sobrepasada. Pero hay algo más aún. La actitud de ponerse a conversar en medio de un panel donde se tratan problemas vitales para los estudiantes secundarios, como puede ser el acceso a la universidad, y la misma problemática de la escuela media que ellos están viviendo, y a lo mejor padeciendo, revela una incapacidad más en la formación recibida en la enseñanza secundaria. Sobre todo, teniendo en cuenta que en estas jornadas ellos pueden participar formulando preguntas. Es la dificultad que tienen para plantear problemas, para vivir sus deficiencias como una problemática, y como tal con soluciones posibles, y no como una fatalidad, sin soluciones. Y ello pasa porque la escuela no educa para el análisis, la discusión, la investigación , sino para la simple reproducción del conocimiento. Peor aún, educa para esperar recetas cuya preparación es fruto de la tradición, o del hecho casi mágico del que sabe. Todo se actúa por

recetas, inclusive vivir, casarse, divorciarse, accionar políticamente. Pero la vida no se ofrece como un recetario, porque es de una riqueza, de una dinámica, de una complejidad tales que, para poder vivirla bien, se debe desarrollar al máximo la capacidad de análisis, de investigación y de creatividad. Por otra parte, la escuela media es, en buena medida, responsable de la formación de un sólido núcleo moral en la persona, que le permita transitar por la vida manteniendo una vitalidad total, energía plena y conciencia cabal y afán de vivir, para poder sobrellevar los graves problemas con que, necesariamente, la vida nos enfrenta.

Ese perfil profesional o subprofesional o técnico a obtener en la escuela media no puede reiterar el modo de la escuela técnica tradicional, a partir del egreso del séptimo grado. Es necesario un tiempo para completar la formación básica del adolescente, para que tenga la posibilidad de ejercer una opción personal en algún momento. Al egresar de la escuela primaria, los chicos, generalmente, no ejercen una opción personal, sino que son los padres los que eligen, predominando las razones económicas sobre toda otra consideración, al punto tal que es muy frecuente encontrar alumnos de escuelas técnicas cuya vocación real no tiene nada que ver con los estudios técnicos. Generalmente, la crisis de estos estudiantes se produce en los últimos años -cuarto, quinto o sexto- de manera tal que resulta difícil la reconversión de sus estudios hacia una modalidad distinta.

Hay que permitir un desarrollo suficiente de la personalidad de los adolescentes que les permita realizar por sí su elección de carrera. Por ello proponemos un CICLO BASICO UNIFICADO, adoptando la denominación del proyecto actualmente en implementación en la provicia de Río Negro para las escuelas medias provinciales. Se diferencia en que el ciclo básico unificado de Río Negro es de tres años, mientras que mi propuesta considera necesario un ciclo básico de cuatro años de duración para posibilitar una mejor preparación y una mayor maduración de los educandos antes de hacer la elección de su carrera técnico - profesional. Se trata de dos ciclos, el del Básico Unificado, con 4 años de estudios comunes a todas las modalidades y especialidades, y un ciclo superior técnico - profesional, de dos años de formación.

No podemos dejar de comentar que el excelente proyecto de Río Negro tiene una dificultad muy importante: el estudio por áreas. En principio, atrae la coordinación e integración de las asignaturas en tres grandes áreas de conocimiento. Pero es sumamente difícil lograr esa coordinación que requiere de un trabajo que, generalmente, excede las posibilidades pedagógicas de la misma escuela, por lo que habría que contar con apoyo espe-

cializado muy idóneo desde el mismo Ministerio. Se limitan así, las posibilidades de generalización del sistema, al cual le es necesaria una reforma inmediata y general. Además, en tanto se hable de clases conjuntamente impartidas por todos los profesores del área, implicaría una multiplicación presupuestaria. También son muy distintas las condiciones de la enseñanza en los colegios de la Nación -generalmente más de 40 alumnos por curso- que las previstas en el proyecto rionegrino (30 alumnos por curso). Si bien estas objeciones de implementación y presupuestarias son importantes, la dificultad más grande en el proyecto de Río Negro es que, dentro de la estructura de área, mantiene el número actual de materias, es decir, de profesores para dictarlas.

En el número de materias y de profesores por curso que tiene tradicionalmente la escuela media y que, inclusive, ha tenido tendencia a acrecentarse en las últimas décadas, reside uno de los problemas cruciales del sistema: la dispersión del vínculo entre docentes y alumnos, la sobrecarga de tareas para la carencia de lazos afectivos entre profesores y educandos, la despersonalización de la enseñanza, la falta de atención a todo otro problema del adolescente que no se manifieste en insuficiencias del aprendizaje o en dificultades para la convivencia en el medio institucional, y aún en estos aspectos de manera harto banal. No se puede ofrecer a la demanda educativa de los adolescentes, el mínimo necesario de atención y dedicación cuando los profesores desfilan en número no inferior a 11 ó 12 por semana y por curso y cuando el número de alumnos que debe atender cada profesor no es inferior a 400 por año (sin entrar a considerar la elasticidad del actual régimen de incompatibilidades ni el descontrol imperante que permiten acumular mucho más de las 30 horas-clase por semana pautadas por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación -acumulación excesiva determinada por el bajo nivel remunerativo- un docente tiene, por lo menos, 10 cursos de 40 alumnos, a razón de 3 horas-clase promedio por curso).

La solución propuesta -que incluye la necesidad de articulación entre las diversas asignaturas intentada por la enseñanza por áreas- sería la de una articulación vertical y no horizontal. A la vez, se procuraría reducir drásticamente, a menos de la mitad, el número de materias y de profesores por año y por curso. Se trata de limitar el número de materias a dos bandas principales: la de las asignaturas obligatorias y la de las asignaturas optativas.

La banda de las asignaturas obligatorias se dividirá, a su vez, entre las materias que exigen un tratamiento gradual y permanente en los años sucesivos del nivel medio que son dos:

rrería, relojería, mecanografía, instalados convenientemente en cada establecimiento). Educación Física (talleres de gimnasia, natación, atletismo, rugby, voleibol, basquetbol, fútbol). El principio sería que los alumnos deben optar, por lo menos, por dos talleres por año y que la opción determinaría la obligatoriedad de los dos talleres fijados como mínimo , a través de niveles sucesivos año tras año.

El sistema planteado obtendría una enseñanza personalizada, con mucho más contacto entre alumnos y docentes, con circulación afectiva y una enseñanza mucho más libre y a la vez más profunda y más seria. Los profesores tendrían que dedicarse, a tiempo completo, en un solo establecimiento, permitiéndoles atender toda una serie de tareas extra clases (clases de apoyo, tutorías, talleres, orientación vocacional , perfeccionamiento docente dentro y fuera del establecimiento, investigaciones) modificando, sobre todo con su permanencia, el marco de relaciones con los alumnos, con los padres, con los colegas y con el establecimiento. La coordinación del trabajo con los grupos recaería en los profesores con mayor número de horas. Se crearía así un estadio intermedio entre la relación tan rica y formativa del maestro de la escuela primaria, con la actual relación tan superficial y dispersa de la escuela media (ese no saber quién es quién, de los profesores perdidos en el mar de alumnos ni de los chicos que a menudo no recuerdan el apellido de sus profesores).

Es preciso detenerse un momento respecto de la enseñanza de la Biología, de Educación para la Salud, Educación Sexual y Ecología en primer año del Ciclo Básico Unificado. El comienzo de la adolescencia es la edad donde más se precisa una buena información sobre los peligros y cuidados de la salud, incluída una adecuada enseñanza sobre la floración del sexo, con todas sus implicancias. Es absurdo que en un país del nivel cultural de la Argentina, la educación sexual implique, todavía, conflictos, donde juegan más los tabúes culturales que los principios religiosos, al punto que dentro de la iglesia católica existen también diversos puntos de vista respecto del tema. De todas maneras, el sistema ya no puede subsistir atado a tales anacronismos.

Uno de los elementos novedosos que se proponen es el de la pasantía en el mundo laboral, en la especialidad técnica elegida. En todo el último semestre del sexto año de estudios (segundo del ciclo técnico-profesional), los estudiantes deberán cumplir una pasantía en el medio laboral, es decir, en el laboratorio, en la fábrica, en el banco, en las oficinas públicas, en las escuelas, en los clubes, en el hospital, de manera tal que se supla una gran carencia de la formación actual de los a-

lumnos secundarios: su total desconocimiento del mundo del trabajo. El sistema de las pasantías es perfectamente viable; significaría por otra parte un aporte ponderable para la comunidad, para la actividad económica y daría una perspectiva totalmente distinta a los egresados de la escuela media. Podrían ser rentadas, allí donde hubiere medios económicos para hacerlo, y serviría también como una posibilidad de selección para puestos de trabajo a los egresados.

Corresponde plantearse, asimismo y dentro de los estrechos límites de esta intervención, cuáles deben ser los objetivos de la escuela media. Comenzaría por plantear un objetivo fundamental poco considerado como tal habitualmente: la salud del educando, que implica tanto la salud física, como la mental y la moral. Involucra toda la problemática de relaciones humanas en la escuela, la socialización de los jóvenes y su participación, tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje como en los otros aspectos de la vida escolar.

Otro objetivo fundamental es el de la información que implica proporcionar a los alumnos los contenidos cognocitivos que les darán acceso al universo cultural, a la actividad económica y a las prácticas sociales. Una incongruencia más es pretender escindir la formación de la información, puesto que no se puede formar como un mero entrenamiento, sin conocimientos específicos proporcionados por el acervo cultural de una sociedad determinada.

Otro objetivo esencial a destacar es el de promover la creatividad de los educandos, ya que la mera incorporación de objetos culturales socialmente dados implicaría una enseñanza puramente reproductiva, permanentemente invalidada por la dinámica social, económica y cultural, que obliga a plantear y a resolver, continuamente, los problemas emergentes de la realidad.

La socialización es otro de los objetivos de la escuela media. Aprender a vivir con los otros, a interrelacionarse con su medio, es una práctica que debe ser orientada por la escuela y representa una tarea muy específica de la institución escolar en la que no tiene reemplazante. Los adolescentes lo sienten así y ponderan, realmente, esa misión que cumple la escuela media. Recuerdo el impacto que me causó la fiesta de egresada de mi hija, en un liceo importante de Buenos Aires. La representante de toda la promoción dijo que no habían recibido nada valioso de la escuela, salvo la amistad de las compañeras, frente al disgusto de rectora y profesores.

Insisto, una vez más, en el objetivo de la profesionalización, que hace tanto a la valorización de la escuela media por los estudiantes como a los requerimientos de la sociedad que

no puede desperdiciar cinco o seis años de escuela media sin formar en ella los recursos humanos necesarios a su desarrollo.

II.

Como bien lo señalaban el señor Rector y el Ingeniero Golberg al comienzo de estas Jornadas nos espera una tarea apasionante y a la vez, compleja. Este primer hito relativo al pasaje de la enseñanza media a la universidad, exige algunas revisiones y algunos cuestionamientos.

- Los tres panelistas procuraremos ver en qué medida damos respuesta a una problemática que viene arrastrándose desde muy lejos; problemática que ya ha sido planteada, en términos de redefinición de la enseñanza secundaria, como modalidad de la enseñanza media y que, actualmente, nos está exigiendo a todos los que estamos en el campo de la pedagogía, un esfuerzo verdaderamente crucial, para dar respuestas a tantos complejos problemas como los que se nos presentan.

Dado el tiempo limitado que tenemos, he esbozado un breve temario, para dar comienzo a estas intervenciones.

Lo primero será -como ya es usual- poner a la enseñanza secundaria en "la picota". Es decir, la enseñanza secundaria entendida como el "talón de Aquiles" de nuestro sistema educativo.

En algún momento, Leopoldo Lugones en sus trabajos didácticos,específicamente la "Didáctica" (1913)planteaba algunas cuestiones realmente interesantes. Hablar de Lugones como pedagogo no es frecuente y pareciera entreverarse, dentro de todo lo que constituyó más tarde, a partir del año '30, su litigio personal al proclamar "La Hora de la Espada"; pero es importante señalar que en aquel momento, Lugones plantea en su "Didáctica", situaciones críticas fundamentales para la educación secundaria argentina.

Me gustaría leerles un enfoque -uno solo- de los que plantea Lugones cuando destaca el hecho de que en rigor todo lo que atañe a la educación dentro de nuestro sistema educativo general se manifiesta, controvertidamente, en el ámbito de

la educación secundaria. Decía Lugones, sin dejar de tener en cuenta su condena a la democracia como el "culto de la incompetencia" (tal como la llamó en algún momento el lúcido poeta y escritor argentino): "Existe un verdadero monopolio de las cátedras por universitarios cuya habilitación docente consiste en su propia carrera, de suerte que todo médico es apto para enseñar mineralogía, todo ingeniero para enseñar química y todo abogado para enseñar geografía...". Así las cosas -dice Lugones-, el propósito de formar un buen ciudadano hállase pospuesto al de preparar el ingreso nada exigente de nuestras universidades. Es decir, a una especie de canalización doctoral". Y sigue: "Desnaturalizada así, en su objeto mismo, la enseñanza secundaria se ha vuelto contraproducente y onerosa. Basta reflexionar cómo sólo una escasa parte de los alumnos secundarios ingresan a la universidad o completan el ciclo; la gran mayoría efectúa estudios innecesarios e inútiles, malogrando, en consecuencia, ingentes recursos. De esta suerte, la enseñanza secundaria se halla subordinada a la preparación para el ingreso universitario siendo a la vez, la peor; su objeto esencial, así, se habrá perdido". Y así es, en efecto, ¿y cuál es su diagnóstico? Dice Lugones: "Nuestra enseñanza primaria es relativamente buena; malasla secundaria y normal; buenas y malas, según el establecimiento y la facultad, la profesional y la universitaria". Esto está escrito en "La grande Argentina" (1930) cuando él hace su manifiesto vuelco y la ya citada proclamación de "La Hora de la Espada". Pero también figura en su "Didáctica" un jugoso comentario a estas notas traído à cuenta por el doctor Gustavo Cirigliano. La enseñanza secundaria requiere de una vivisección, de una revisión crítica, de un análisis profundo, para señalar concretamente cuál es su objetivo, cuáles sus finalidades, hecho este que reiteradamente se ha propuesto. Hasta aquí, Leopoldo Lugones.

Amadeo Jacques, en 1858, desde Tucumán, señalaba que en realidad la educación secundaria debía encararse de modo que sus egresados tuviesen campo ocupacional de orden práctico, técnico, que se aviniese con el creciente progreso industrial y agropecuario de la República Argentina.

Desde el mismo lugar, Paul Groussac, otro francés notorio, afirmaba lo mismo y relegaba, a un segundo plano, el cultivo exagerado de las humanidades.

Posteriormente, se registra el advenimiento del positivismo, a través de la generación del 71 y del impulso de Avellaneda y Sarmiento, con José María Torres y Pedro Scalabrini a la cabeza. Alejandro Korn plantea, concretamente, que tenemos que volver a las Humanidades por las posibilidades que abre a la reflexión, a la crítica, al estudio profundo de las ciencias del

hombre y, de ese modo, se vuelve nuevamente al campo de las ciencias humanas, aunque él -hablamos de Korn- destaca que, en términos generales, el asentamiento dentro de los cánones del positivismo es lo que está deteriorando la formación humanística de los estudiantes. Sin embargo, los datos estadísticos indican que la educación secundaria argentina, en términos generales es, fundamentalmente, humanística en la educación que provee a sus alumnos.

Todo esto viene a cuento con relación al hecho de que se constituya a la educación secundaria en antesala, en tamiz o cedazo de la educación universitaria. En verdad, la cuestión se plantea en términos tales que uno diría: esta educación secundaria tal y como se la concibe en la actualidad es el trámite necesario, el pasaje seguro para ingresar, simplemente, a la universidad. Y ello no es del todo así. La educación secundaria tiene un objeto en sí misma. La enseñanza media, en términos generales (no olvidemos que la educación secundaria es una modalidad de la enseñanza media), está abierta también a otros ámbitos, a otras preocupaciones y a otros campos ocupacionales. De hecho, lo que importa es advertir en qué medida, destacar cómo y cuánto ha perdido vigencia esta educación secundaria, precisamente porque ha sido averiada -digamos así- por una serie de inconvenientes que radican, básicamente, en el hecho de que, abierta como está a todo el mundo, en esa igualdad de oportunidades que hemos mencionado, es también un punto de nucleamiento de advenedizos e "intrusos" de la educación secundaria que recalan en ella para el ejercicio de la docencia sin estar habilitados, técnica y pedagógicamente, para ello.

Asumo esta defensa de la educación secundaria, asumo esta defensa del magisterio que se prodiga en favor de un mejoramiento, de una capacitación constante porque, en realidad, hay un enorme porcentaje de "intrusos" pedagógicos dentro de este campo donde se requiere, más que en ningún otro, de una capacidad, de un conocimiento de la psicología del adolescente que, obviamente, no se tiene en la mayoría de los casos.

Esta etapa de los 12 a los 16 años, fundamentalmente, es la que dio origen, en su momento, a uno de los grandes trabajos de investigación que se produjeron en el país, cual es la "Crisis de la Pubertad" del doctor Víctor Mercante, una de las figuras fundamentales de nuestra pedagogía. Esta obra de Mercante generó la reforma de Saavedra Lamas por todos conocida que tuvo una duración efímera de simplemente, un año, en lo que se llamó la escuela intermedia. Esta breve experiencia, a su vez, nos convoca a revisar, críticamente, qué se hizo en la Argentina en materia de análisis crítico e institucional de todo lo que constituyó la educación secundaria.

Un trabajo de Pablo Pizzurno, de 1903, publicado en la "Revista de Ciencias" de aquel entonces, publicada por el Museo de La Plata, nos da la óptica, la perspectiva para advertir que ya, en ese momento, a remolque de los puntos de vista sostenidos por Jacques y Groussac, había una intención de darle salida ocupacional a la educación secundaria y limitar, de alguna manera, la prioridad de lo humanístico sobre lo científico.

Dejemos de lado las disquisiciones de lo que es ciencia y humanidades, porque todas las ciencias del hombre no dejan de ser ciencia en ningún momento. El hecho es que en 1907 también hubo una experiencia riquísima en materia de educación secundaria en la Argentina, una experiencia de limpieza en lo que atañe a la didáctica de la educación secundaria y que corrió por cuenta de uno de los grandes maestros que tuvo la Argentina, el maestro Carlos Vergara quien, desde Mendoza, primero y luego en Mercedes, llevó a cabo la primera experiencia latinoamericana en pedagogía institucional a favor de un criterio tolstoiano que hoy aún se recuerda como una de las bases más meritorias en lo que atañe a la evolución, al progreso de la educación argentina, en términos generales. Vergara fue tildado, prácticamente, de loco en aquel entonces y expulsado de la docencia porque no se admitía el antiautoritarismo a la manera de la pedagogía institucional, tal como lo señalan Lapassade, Lobrot, Passeron y tantos otros en nuestros días.

Vale la pena rescatar una idea fundamental en lo que estoy exponiendo: la escuela secundaria no es ni filtro, ni antesala de la educación universitaria; es formativa por excelencia y, básicamente, tiene requerimientos propios que es indispensable tener en cuenta cada vez que se plantea.

III.

Cuando se es el último en un panel, se tiene la ventaja de decir las cosas que no dijeron los panelistas anteriores. Pero también se puede -como en este caso- sufrir la desventaja de que antes se haya dicho todo o casi todo, lo que para el público podría ser una ventaja porque implicaría el preanuncio de que, seguramente, la intervención final, en la medida en que no se quiera repetir lo anterior, resultará más corta que las precedentes exposiciones.

De todos modos, procuraremos que no pase demasiado tiempo para hacer lugar al diálogo y al intercambio de puntos de vista en relación con las ideas y las experiencias que inspiran la actitud y las definiciones de los alumnos presentes y de los colegas sobre los temas que estamos desarrollando.

Quiero, en primer término, expresar mi complacencia porque este tema por lo regular asumido y desarrollado en el ámbito universitario como hoy aquí, no quede circunscripto en su análisis al horizonte exclusivo y excluyente de los universitarios, y que no se discuta el ingreso a la universidad, es decir, el crítico problema del tránsito de la escuela media a la universidad sólo en función de datos, experiencias y criterios específicos del ámbito universitario.

Los dos disertantes de hoy hicieron hincapié en la problemática de la enseñanza media, brindaron un panorama histórico sobre la evolución de este sub-sector del sistema y emitieron muy rigurosos y válidos juicios críticos. Incluso, formularon propuestas innovadoras y diversas recetas -parciales o integradoras- para superar la denominada "crisis de la escuela secundaria" con lo que se está en lo correcto: el tema del ingreso a la universidad, en nuestro país al menos, no puede escindirse de la consideración y el análisis que requiere el iti-

nerario educativo -de educacion sistemática- que transitó el alumno, inmediatamente anterior a la condición de aspirante a estudiar, capacitarse y formarse en claustros universitarios.

Considero que se da un paso adelante cuando la cuestión deja de ser tema de "especialistas" y se lo libera del encierro en la órbita específicamente universitaria, dentro de un marco limitativo y atado a un conjunto de perfiles y repertorios que no agotaron la totalidad de realidades involucradas. Esto que decimos, por otra parte, es válido también para la comprensión del espectro completo de la problemática educativa. Se trata de no quedarse en sectores aislados ni en compartimientos estancos.

La situación de la escuela de nivel medio -con lo que tiene y con lo que no tiene, con lo que da y con lo que no da, con sus virtudes, carencias y distorsiones- forma parte insoslayable de los problemas que se presentan en el tránsito del alumno que desde este nivel pretende acceder a la universidad. Asumirlo así -como se concretó hoy aquí, al menos parcialmente- resulta una contribución inteligente y fecunda para la mejor comprensión del tema. En esto no tenemos dudas: una de las pocas conclusiones que tenemos en claro de las cuestiones de la educación, a la luz de la experiencia de los últimos años, es esta necesaria dimensión de la globalidad y el implícito abandono de la isla para asumir y analizar cualquier problema o blanco de la crisis educativa.

En rigor, los logros y las frustraciones que se verifican en el ingreso a la universidad -y que suelen acentuarse cuando se atraviesa ese umbral y se transita en ella- tienen que ver, más directamente, con la enseñanza media, pero también con un itinerario más extenso que viene desde el hogar y su contexto socio-cultural e incluye el jardín de infantes y la escuela primaria. Es decir, si quisiéramos explicarnos todo y en profundidad, no alcanzaría con señalar la desarticulación y los desfasajes que existen y no se corrigen entre el nivel medio y la universidad. El rastreo de causas tiene que ir más atrás aún y abarcar al sistema educativo completo. A la crisis de la enseñanza media -como bien se destacó en las disertaciones precedentes- debe insertársela dentro de la crisis del sistema en su conjunto.

Pero, además, debemos agregar otro criterio también simple y básico -tal vez obvio-, pero que resulta fundamental e inevitable. Asumida como totalidad la crisis del sistema educativo, el nuevo requerimiento es ir más allá de su ámbito institucional y abrazar las cuestiones educativas -las del sistema formal y las que existen y operan fuera de él-, en su relación necesaria con la realidad del país y las distorsiones que sufre el resto de las estructuras nacionales.

La escuela y la universidad -el todo de la educación- no son Robinson Crusoe perdido en la isla Fernández del Pacífico; son parte viva y expresión de la vida nacional. En consecuencia las incidencias y los condicionamientos del contexto social, económico y político nos ayudan a comprender el porqué de los éxitos o de los fracasos de la escuela y de la universidad.

Por esto, entonces, un primer aporte al motivo central de esta convocatoria y a la posibilidad de integración de los criterios expuestos es partir de la premisa que la cuestión del ingreso a la universidad y la etapa anterior de crisis de la enseñanza media son parcelas que se explican y se comprenden en en la medida en que se asuma la totalidad de problemas del sistema educativo y que, a su vez, las realizaciones y las frustraciones del sistema están vinculadas, insoslayablemente, con una realidad social argentina que desde hace mucho tiempo es adversa y cruel y que no permite que el objetivo de la democratización educativa se concrete. Justamente, porque la democratización debe comenzar en el nivel inicial -en el Jardín de Infantes- se hace pleno, con el éxito de todos en la escuela primaria, se continúa después con la buena formación y la adecuada capacitación del nivel secundario y se corona, finalmente, en la universidad abierta -como debe estar- a todos los sectores de la sociedad.

No se trata, en consecuencia, de que la universidad quiera ser generosa y para ejercer esa generosidad no le cierre sus puertas a ningún aspirante, en la creencia de que por esta vía se democratiza la vida universitaria. Tampoco se trata , mucho menos, de prolongar las trabas restrictivistas que se impusieron los gobiernos autocráticos, argumentando que las "rigurosas" selecciones por el trámite del examen de ingreso -el albur o la arbitrariedad del examen de ingreso- permitirán elegir a los "mejores". De este modo, a la universidad podrá ingresar sólo una minoría, la presunta élite que después del egreso constituiría el "grupo de excelencia" que cualquier sociedad necesita formar y llevar adelante para alcanzar los objetivos o los fines nacionales.

Por cierto que se trata de una disyuntiva falsa: ni la actitud abierta en el umbral de la universidad debe implicar la aceptación de una deficiente (o insuficiente) preparación como la que actualmente brinda la escuela media, ni mucho menos el mantenimiento de su anacronismo estructural y de sus distorsiones, ni tampoco que detrás del propósito de selección se convierta en víctimas o en castigados a los alumnos que no se forman ni se capacitan adecuadamente por "culpas" que no le pertenecen y que los trascienden y que resultan absueltos o sancionados a través de cribas viejas y destartaladas, tan viejas y destartaladas como la escuela media, que debiera prepararlos bien,

o mejor al menos, en relación con el nivel de exigencia del propio sistema. De lo que resulta, por un lado demagógico y finalmente una estafa a la buena fe y la esperanza del alumno y de la familia, la formalidad de un ingreso sin restricciones, presuntamente generoso y democrático, porque a poco de andar dentro de la vida universitaria aparecerán, inevitablemente, la frustración y el fracaso (o en su lugar, un fenómeno semejante: el progresivo bajo nivel académico y científico de la institución universitaria y la consiguiente pérdida de calidad profesional de sus egresados) y, por otro lado, arbitrario e injusto el sistema que pretende seleccionar y quedarse con los "mejores", cuando en la práctica implica, solamente, el entreabrir las puertas de la universidad para menos estudiantes y consagrar el derecho de ciertas minorías. En la experiencia argentina de los últimos años, ni la "selección" ni las limitaciones han operado a favor del mejoramiento de la calidad educativa ni para asegurar niveles de excelencia.

La dicotomía es, evidentemente, falsa. Lo grave es que el mantenimiento de sus términos extremos demuestra la carencia de imaginación y de creatividad de nuestras clases dirigentes y de su incapacidad para proponer fórmulas adecuadas y operativas que sirvan para conciliar el ideal democrático y los requerimientos de calidad y excelencia de la universidad argentina. De esta índole es el desafío -uno de los grandes desafíos- que tiene planteada hoy la sociedad nacional y de cuya respuesta idónea depende, en buena medida, el futuro próspero y pleno de nuestros hijos y las próximas generaciones.

Pero volvamos a la cuestión. La crisis educativa y la realidad social, económica y política son inescindibles. Sería ingenuo creer que podríamos llegar a fórmulas mágicas para resolver, adecuadamente, el problema del ingreso a la universidad o para superar los anacronismos y las carencias de la educación media, mientras mantengamos en el atraso las estructuras educativas en su conjunto y, también, en el atraso las estructuras económicas y sociales del país.

También es disyuntiva falsa -como lo planteó correctamente el Profesor Nervi- la de formación humanística y capacitación manual y técnica referidas, en particular, a la escuela media. Y adherimos con convicción y entusiasmo a poner el énfasis en aspectos concretos del currículo de este nivel, con prioridad a lo que atinge a la formación científica y tecnológica y a las habilidades y destrezas vinculadas con las necesidades del aparato productivo y a los diversos requerimientos nuevos de la vida social. En este sentido, deben encararse transformaciones de fondo, una verdadera revolución educativa.

El clásico Colegio Nacional, creado por el Presidente Mi-

tre y el Ministro Costa, no cumple hoy y tampoco desde hace largo tiempo con el fin primordial que motivó la iniciativa: preparar de acuerdo con lo que se requiere para estudiar en la universidad. Era preparatorio para la etapa universitaria. Con lo que se culmina la configuración de la gravísima situación de la enseñanza secundaria: es el sector más envejecido, disfuncional y desvencijado del sistema educativo.

En esto no tienen que ver los presuntos intrusos de la escuela media, como lo señaló el Profesor Nervi, refiriéndose a los que desde otras profesiones no docentes cumplen tareas de este tipo en colegios secundarios, particularmente en el interior del país. En mi caso, como soy de tierra adentro y he trabajado en zonas rurales, puedo afirmar que en un pasado no muy distante y hasta hoy mismo, el país tuvo que recurrir a esos presuntos intrusos porque no tenía docentes diplomados en cantidad suficiente para el interior, particularmente en etapas de acelerado crecimiento de este nivel, como ocurrió desde el gobierno de Frondizi. Esos maestros de primaria que actuaron como profesores de secundaria y tantos otros profesionales de ramas diversas cumplieron una acción loable y de buena voluntad. No fueron simples ganapanes, como despectiva e injustamente se ha insinuado. Llenaron un vacío que el Estado y la sociedad no pudieron cubrir porque no previeron necesidades en el plano de la formación docente.

Por otra parte, no estoy tan seguro de que los que pasan por institutos especializados y obtienen el título de profesores de enseñanza secundaria reciban la formación psicopedagógica adecuada. Me temo que,más allá de la capacitación científica o artística correspondiente a áreas determinadas (matemática, geografía o historia, por un lado, música, artes plásticas,etc. por el otro), no se les brinda una sólida y actualizada formación docente. Se ha avanzado notablemente en todo lo que de científico tiene la educación, en especial en el plano psicológico y metodológico y poco de este avance -a veces, nada- ha ingresado en las instituciones de formación profesional de maestros y profesores. Todavía no tenemos los docentes para el inédito tiempo que nos toca vivir.

De todos modos, con intrusos o sin ellos, con buenos o con precarios profesores egresados de los institutos especializados, la cuestión es de fondo y abarcativa.
La crisis de la escuela media es estructural. En general, el curriculo de este nivel -sus contenidos, sus sistemas de trabajo y convivencia, su estilo tecnológico- expresa la sociedad de 50 años atrás, la realidad científico-cultural del pasado, los viejos requerimientos y las expectativas de un país que no existe o que existe sólo en la memoria de las anacrónicas dirigencias argentinas.

En consecuencia, los cambios que deben producirse han de ser muy profundos, a nivel currícula y en todas las estructuras del sistema educativo. Pero el análisis y la solución de los problemas no pueden quedar encapsulados dentro del grupo profesional integrado por los "especialistas" de la educación; tienen que abrirse al concepto, a las instituciones y a los mecanismos de la participación. Se trata de poner en funcionamiento la corresponsabilidad y el coprotagonismo de los sectores de la sociedad, todos involucrados en la cuestión educativa. El currículo escolar, por ejemplo, no puede ser elaborado sólo por los técnicos en currículo. Frente a él, hasta los docentes somos convidados de piedra, tanto en el nivel primario como en el medio y en la universidad; los únicos responsables son los "especialistas". Es decir, la familia, los sectores sociales, el empresariado, los sindicatos, los partidos políticos -la sociedad en sus agrupamientos más vivos y activos y en sus manifestaciones más significativas- nada tienen que ver a la hora de elaborarse los currícula escolares y universitarios. No existen formas institucionales ni canales adecuados para expresar necesidades y expectativas. No funcionan puentes de ida y vuelta **institucionalizados**, entre el sistema educativo y la realidad, entre escuela - universidad y demandas sociales. Ocurren, en cambio, el divorcio o los caminos paralelos.

Por supuesto, tampoco puden estar ausentes los estudiantes, sin querer hacer demagogia con esta afirmación. Deben ser protagonistas también, con sus propios horizontes de vida, con sus esenciales motivaciones espirituales, con sus problemas, con sus necesidades y con sus ideales. En el caso del currículo de nivel medio, el alumnado debe disponer de oportunidades y mecanismos para expresar sus inquietudes, las crisis de su difícil etapa de vida, sus legítimos intereses culturales y humanos. Y tiene derecho, en consecuencia, a esperar respuestas idóneas y operantes, comprensivas y formativas de su personalidad, a partir de un currículo que asuma su problemática y lo ayude a crecer y a madurar. Para esto, justamente, es que tampoco pueden estar fuera los padres de familia, primordialmente, y como complemento necesario, los representantes de los sectores organizados de la sociedad -empresas y sindicatos, por ejemplo- para que adviertan sobre lo que le reclama a este nivel la dinámica económico-social de la localidad, de la región y del país.

La Argentina de hoy, por fin, no puede conformarse con una escuela media que sólo forme para el ingreso a la universidad, ni aún en la hipótesis de que formara bien para ese ingreso. El propósito original del Colegio Nacional del siglo pasado resulta, en la actualidad, insuficiente, además de elitista. Sin que esto implique negar que este objetivo **también** le incumbre a la escuela media. Pero no debe ser el único. Debe servir a una

formación general más amplia y profunda -humanística, científica y tecnológica-, dinámica y actualizada permanentemente. Y también, sin dudas, ha de contener el nivel, salidas laborales diversas, con lo que esto expresa de vivencia y exaltación del trabajo, de la dignidad cultural y humana del trabajo. En este sentido, pensamos que nadie debiera egresar de un instituto de nivel medio, incluidos los bachilleratos -por cierto-, sin las habilidades, los adiestramientos y los conocimientos que se necesiten para desarrollar actividades social y económicamente útiles.

Queda así planteado, globalmente, nuestro pensamiento. El tema del ingreso universitario nos llevó a evadir el análisis de problemas parciales o sectoriales sin su inserción en la totalidad de las carencias y distorsiones del sistema educativo, y la necesidad de innovaciones y cambios quisimos relacionarla con las posibilidades y los requerimientos de una sociedad y de un país que, en la actualidad, padecen el estancamiento económico, un dramático atraso social y la pobreza generalizada. Es la realidad de la Argentina de hoy. Agregamos, por último, que el protagonismo de las transformaciones debe venir desde la sociedad. Debemos sacar la cuestión educativa del encierro de pedagogos, docentes y especialistas y abrirla, oxigenarla y modernizarla con el aporte y la creatividad de los sectores sociales organizados, por el camino de la participación y la corresponsabilidad de la sociedad nacional.

En función de lo que queremos ser y de lo que podemos ser y tener los argentinos, en definitiva, debemos definir un nuevo proyecto nacional. Dentro de su marco será posible y necesario delinear una nueva política para la educación. Esto nos falta y es el gran desafío que tenemos que asumir.

Segunda parte:

POTENCIAL CULTURAL Y CIENTIFICO DEL INGRESANTE A LA UNIVERSIDAD

PANELISTAS

I. Lic. Eduardo FLICHMAN
II. Lic. Mario TOER
III. Lic. Susana HIRSCHMANN

I.

Me referiré al problema del potencial cultural tanto humanístico como científico del ingresante a la universidad.

Podría intentar dos caminos diferentes. Uno de ellos consiste en discutir la pésima formación que se da, en promedio, al estudiante primario y secundario; compararla con la que se obtiene en el extranjero, en países desarrollados y, finalmente, reclamar un cambio positivo para nuestro país. Indudablemente, se trata de un camino importante y complejo, lleno de obstáculos.

Me ocuparé hoy del otro camino que no me deja afuera, en el cual estoy involucrado en relación con mi trabajo actual y con mi experiencia pasada. Se trata de qué hacer en la Universidad con el mucho o poco bagaje cultural, con el mucho o poco potencial cultural que traen consigo los ingresantes.

Dar a los participantes de estas Jornadas información sobre el nivel formativo e informativo con que se ingresa, en promedio, a la Universidad Argentina en la actualidad, sería sobreabundante, dado que ya ha sido expuesto el tema en este panel. En cambio, pienso que será interesante discutir qué puede aportar la universidad y cómo debe hacerlo para paliar esta situación.

En primer lugar, deseo diferenciar "bagaje cultural" de "potencial cultural". Una parte importante del estudiantado que entra a la universidad lleva consigo un bagaje casi nulo, pero un alto potencial. El bagaje es en nivel. El potencial es la capacidad de aumentar el nivel, la capacidad de aumentar el bagaje.

Una pauta primordial de los cursos universitarios iniciales, sean cursos de ingreso, sean ciclos básicos introductorios debe consistir en interesarse más por el potencial que por el bagaje. Veamos los casos extremos. Los alumnos con bagaje alto y potencial bajo han aprovechado su capacidad memorística, acumulando contenido informativo. Pero no han mostrado capacidad de razonamiento y, menos, de creatividad. Han sido tesoneros en sus estudios pero les ha faltado el así llamado fuego sagrado de la creatividad.

Los alumnos con alto potencial y alto bagaje son los que inmediatamente se destacan. Provienen, por lo general, de familias de tradición intelectual o de nivel económico intermedio o alto. Los malos secundarios no lograron aplastarlos. Casi no hace falta ocuparse de ellos en esa etapa inicial.

El problema fundamental concierne a los estudiantes con alto potencial y bajo bagaje. De ellos se nutre la discriminación socioeconómica. Son los aplastados por los malos secundarios y primarios, que no han tenido medios económicos ni ambiente familiar que les permitiera adquirir una metodología de estudio ni un bagaje informativo, que no tienen medios para pagarse academias privadas o profesores particulares que les den apoyo de algún tipo pero que tienen una alta capacidad dormida para adquirir conocimientos, para crear, para producir intelectualmente sea en las ciencias, sea en la tecnología, sea en las humanidades, sea en las artes.

Los cursos básicos de las universidades nacionales deben estar dirigidos a evitar dicha discriminación socioeconómica. Los demás estudiantes cumplirán, tal vez no inexorablemente, pero cumplirán su destino de éxito o fracaso, según a qué grupo pertenezcan. Los de bagaje y potencial altos tendrán, seguramente, un futuro universitario y profesional.

Los de bagaje alto y potencial bajo quedarán en el camino en las buenas universidades. Y los que, debido a la mala calidad de la planificación educativa se reciban, serán profesionales mediocres.

Los de bagaje y potencial, ambos bajos, deberán abrirse camino en otras direcciones igualmente dignas, no ligadas a la profesión universitaria.

Finalmente, los de bajo bagaje inicial y alto potencial deberán arribar, en una universidad bien planificada y conducida, a la meta de una profesión ejercida con la mayor capacidad.

Planteémonos cuál es la metodología que debe desarrollar la universidad en sus cursos introductorios para intentar cumplir con tales objetivos.

Distinguiré tres problemas que resulta prácticamente imposible tratar por separado dada su inextrincable relación:

1.- El trabajo sobre el alumno.

2.- La formación docente.

3.- El trabajo interdisciplinario.

En general, no existen vocaciones definidas, salvo para rangos muy amplios del espectro de carreras que ofrecen las universidades.

La misión de la orientación vocacional, o como se la quiera llamar, no es la de captar vocaciones sino la de desarrollarlas dentro de una amplia gama de posibles alternativas. Esta delicada tarea la llevan a cabo, en la actualidad, de manera obviamente poco delicada la televisión y, en general, los medios de difusión masiva. Ciertas carreras se llenan de alumnos debido a la fuerte propaganda comercial, como ocurre con la Computación. Otras lo hacen como consecuencia de efectos aleatorios, como en el caso de lo solemos denominar efecto Cousteau, que genera importantes grupos de candidatos a la carrera de Biología.

Indudablemente, nos interesa canalizar el desarrollo vocacional en las direcciones y en las proporciones en que la sociedad lo necesita. Veamos en primer lugar cuál es la manera de desarrollar la vocación. Debemos hacer trabajar al estudiante en las materias representativas de las carreras seleccionadas, de tal modo que pueda captar y practicar su modelo de pensamiento. Para ello no hace falta gran cantidad de contenido informativo pero sí la máxima profundización compatible con el instrumento operativo que poseen (o que desarrollan simultáneamente) en la conceptualización de la disciplina de que se trate. La tarea debe ser ardua. Desalentará a algunos y activará el potencial de otros.

Pero lo que debe quedar claro es que el facilismo no redunda en un mayor número de futuros buenos profesionales. El concepto de desarrollo vocacional va indisolublemente unido al de

formación. La información acerca de las características y posibilidades de trabajo futuras, remuneraciones, etc., debe darse, por supuesto, y es fundamental que se dé, pero dicha información no está en función del desarrollo vocacional sino de la toma de decisión por parte del estudiante. Esta información, correctamente dada, tendrá que ver con la promoción positiva o negativa que se pretenda dar a la carrera correspondiente.

Pero todo lo dicho es en vano y quedará en sólo buenas intenciones si no formamos convenientemente al docente. Este es el punto crucial. No hay posibilidad de formar alumnos, de activar su potencial si los docentes no están formados. Los docentes pueden haber activado su potencial como profesionales o como investigadores, pero no como docentes.

Es imprescindible trabajar con los docentes por medio de seminarios de discusión de contenidos y de capacitación pedagógica.

En dichos seminarios, los docentes deben colaborar en la creación de las clases. Deben aportar e intercambiar sus experiencias acerca de las dificultades que muestran los alumnos y buscar la manera de resolverlas. El trabajo con los docentes debe funcionar como si se tratara del trabajo de un equipo de investigación. El profesor que dirige el seminario debe funcionar como jefe de un tal equipo. Los participantes son sus discípulos. La manera en que se relacionen con el maestro se proyectará a la manera en que cada uno de ellos se relacione con los estudiantes. Deberá mostrar capacidad para orientar, para discriminar y decidir. Capacidad para derivar trabajo con distintos niveles de responsabilidad, según la situación de cada participante. Capacidad para gratificar a quien realice aportes, aunque sean pequeños. Capacidad para pedir y aceptar críticas y realizar modificaciones en función de ellas. Capacidad para mantenerse firme frente a otras críticas. Capacidad para ejercer autoridad sin autoritarismo. Capacidad para escuchar.

Un seminario permanente y conjunto, tanto de discusión de contenidos como de capacitación pedagógica en el que intervengan no sólo docentes de la disciplina involucrada, sino también pedagogos y psicólogos, puede funcionar bien si se cubren recaudos bastante difíciles de cumplir: los pedagogos y sicólogos deben estudiar la materia (cosa que pueden hacer pues se trata de materias introductorias) y los docentes deben estudiar los temas que los pedagogos y sicólogos les indiquen.

En los contados casos en que logra vencer viejos y fuertes prejuicios mutuos, bloqueos mutuos y miedos mutuos, se consiguen resultados interesantes, pero sólo a través de un manejo interdisciplinario. La simple yuxtaposición de docentes y peda-

gogos o sicólogos puede resultar fuertemente contraproducente.

Este tipo de seminario puede servir también como criterio de selección de personal docente auxiliar. Este método me ha dado excelentes resultados.

Por otra parte, es muy importante que los docentes participen de cursos y seminarios dedicados al estudio de la Sicología del Adolescente, así como de la Didáctica General y temas pedagógicos. También deben estudiar Filosofía e Historia de la Ciencia, así como temas de Sociología y Política Educativa.

Todo ello les permitirá desarrollar su tarea con criterios que van más allá de su especialización, especialización que se torna esterilizante y robotizante, además de políticamente peligrosa, cuando se olvida o no se tiene en cuenta la condición de ser humano y social.

En cursos introductorios formativos es importante la libertad del equipo docente para decidir contenidos y métodos de trabajo y para cambiarlos cada vez que lo considere necesario. Más aún, en cursos masivos es interesante formar varios equipos que trabajen con metodologías parcialmente diferentes y con contenidos similares o distintos que compitan sanamente y que intercambien información sobre métodos y resultados. De ese modo, el docente se estimula, se entusiasma y, si está bien dirigido, puede obtener resultados asombrosos. Yo diría que la metodología que se use, si bien es importante, es lo menos importante. En general, los alumnos que sienten que el docente se ocupa de ellos, reaccionan positivamente frente a la posibilidad de aprendizaje.

Es por todo ello que resulta altamente inconveniente que las carreras respectivas o las Facultades respectivas soliciten determinados contenidos que el alumno debe conocer antes de comenzar a cursar las llamadas materias de grado. Un alumno que adquirió formación está en condiciones de estudiar cualquier tema sin demasiado esfuerzo. Uno que sólo pudo adquirir información tendrá dificultades mucho mayores para seguir su carrera.

Los cursos introductorios deben ser cortos, de no más de un semestre de duración, pero de la máxima intensidad posible. Si se pudiera, sería conveniente que se dictaran simultáneamente con el último año del secundario, en cuyo caso pueden prolongarse un año.

Si entramos en caracterizaciones de detalle, me gustaría agregar algunas convicciones:

1. El sistema de prueba diagnóstica previa y numerosos "parcialitos" ayuda al docente a captar el nivel medio inicial y a manejar correctamente la aceleración con la cual se avanza en el curso. Ayuda al alumno a tomar conciencia de su nivel inicial y a estudiar de manera gradual, en lugar de hacerlo violentamente antes de los parciales grandes. Los parciales a realizar en casa del alumno (no entran en la evaluación) dan resultados sicológicos sorprendentes, en especial con relación al problema de la copia.

2. El carácter progresivo en dificultad de los "parcialitos" permite evitar el fracaso de los estudiantes que comienzan con bajo bagaje pero alto potencial.

3. El carácter parcialmente acumulativo en la temática y operatividad de las pruebas permite que cada nueva prueba oblique a repasar temas y ejercitación correspondiente a las anteriores.

4. La prueba con libro abierto obliga al docente a calificar la conceptualización y no la memorización y el cumplimiento de recetas. El alumno aprenderá que las fórmulas y las definiciones están en el material impreso y que lo importante es saber cuándo y cómo se aplica. La memorización se dará automáticamente por la práctica. El alumno aprenderá que esa es la manera como luego trabaja un investigador.

5. Es importante no exigir obligatoriedad de asistencia (salvo en el caso de prácticas de laboratorio). El estudiante debe acostumbrarse a la idea de que ya no concurre a clase porque lo mandan sus padres, sino por interés propio. Además, debe constatar que se lo califica por la calidad de su aprendizaje y no por la temperatura de su asiento, ni siquiera por su tesón. Por otra parte, si muestra en las pruebas que rinde correctamente frente a lo que se le exige, no tiene sentido exigirle una presencia formal cuando puede aprovechar ese tiempo en algo más útil.

6. Es importante intentar erradicar los apuntes. Un alumno universitario debe aprender a estudiar en libros y a consultar libros. Una manera de hacerlo es intentar realizar la tarea de crear un libro como parte del trabajo que deben realizar los profesores. Otra manera es aprovechar los buenos textos existentes. Está claro que es imposible hablar de un buen curso introductorio universitario sin biblioteca, tanto para docentes como para alumnos.

7. También es necesario un sistema de becas para alumnos que trabajan y que demuestran estar incluidos entre los de alto potencial (sin importar el bagaje inicial).

Creo que los temas que abarca este panel, como también los de los demás paneles, son complejos y difíciles de encarar. El problema central tiene que ver con la infraestructura, con el presupuesto, con la planificación universitaria y educativa en general, con la planificación de modelo de país que pretendemos. Mientras no se superen o al menos se encare a fondo la solución de los mismos, todo lo que podemos hacer es aplicar paliativos. Mientras no sepamos qué perfil de profesionales universitarios y qué distribución de los mismos necesita el país; mientras no sepamos cómo variará dicho perfil y dicha necesidad a medida que el país se desarrolle, no estaremos en condiciones de planificar carreras, planes de estudio y promoción vocacional adecuados. Mientras no diferenciemos mercado de trabajo de necesidades de la comunidad, seguiremos equivocándonos respecto de qué carreras promocionar. Y mientras el Estado no cree fuentes de trabajo para aquellos profesionales necesarios para el país, pero para los que no hay mercado de trabajo, mejor que sigamos equivocándonos en cuanto a la confusión recién mencionada.

Es por esto que considero que todo lo dicho en esta charla tiene que ver más con una propuesta de soluciones. De cualquier modo, pienso que dichos paliativos, que por otra parte de ningún modo son originales, permitirán que estemos mejor preparados para enfrentar la tarea el día que se planteen las soluciones de fondo.

II.

Con el ánimo de que este aporte sirva para un trabajo colectivo en los términos en que se ha planteado este encuentro, pretendo incorporar, más que una tesitura, elementos que sirvan de contexto para el análisis al que nos hallamos abocados y que nos permitan tener, como referencia, algunas ideas en torno de quiénes son los estudiantes que hoy ingresan a la Universidad.

Para ello, parto de dos elementos de juicio: una investigación en base a dos encuestas masivas realizadas sobre 1400 y 2500 alumnos, todos estudiantes de la Universidad de Buenos Aires que llevé a cabo desde el Instituto de Sociología; la segunda realizada en base a un convenio de la Secretaría de Bienestar Estudiantil del Rectorado de la UBA; encuesta ésta última que aún está en procesamiento.

He traído una buena cantidad de cuadros y seleccionaré algunos de los datos con el objetivo de tener una idea aproximada de quiénes son los estudiantes que hoy ingresan a la Universidad.

El segundo aspecto está vinculado con mi propia experiencia docente, primero, a cargo de la cátedra **Introducción a la Sociedad y el Estado**, en el Ciclo Básico Común y, posteriormente, a cargo de la cátedra **Introducción a la Sociología**, también en el CBC.

Quienes compartimos las exposiciones en estas Jornadas estamos vinculados de una manera u otra a la experiencia del Ciclo Básico Común de la UBA. Algunos de ustedes tendrán referencias sobre sus características: un ingreso masivo que ha oscilado entre los 60 y 70 mil estudiantes en los años en que la experiencia ha tenido lugar, se desarrolla a lo largo de un año y en su transcurso se dictan dos materias obligatorias y comunes -precisamente, Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Esta

do e Introducción al Conocimiento Científico- más cuatro materias de las cuales dos o tres son obligatorias, según la carrera que han de seguir.

Me referiré, entonces, a algunos de estos datos, los más salientes de la encuesta que, además, nos darán una idea sobre las características del estudiantado.

En primer lugar, **la edad de los estudiantes:** un dato llamativo es que hay un acto promedio de estudiantes que tienen 21 años o más (34%). Esto nos da una pauta de las características de estos ingresantes: muchos de ellos no deben de haber podido ingresar por las restricciones existentes hasta 1983.

Otro rasgo saliente es el creciente número de mujeres que ingresan. La incorporación femenina es mayoritaria. El sexo masculino, en el último ingreso, es del 45% contra un 55% de ingresantes del sexo femenino.

Hay una tendencia a la modificación de la relación entre los sexos en la masa de ingresantes.

El otro rasgo es el alto porcentaje de estudiantes que trabajan. Ese ya es un rasgo característico en la Universidad de Buenos Aires que ya se manifiesta a partir del ingreso.

La encuesta fue tomada hacia la conclusión del CBC del año en curso o del '86. Podemos observar que un 52% de estudiantes del CBC manifiesta que trabaja. No aparece en el gráfico, pero cuando nos introducimos en la temática del número de horas que trabajan, los estudiantes del CBC tienen, como característica, la de trabajar más horas que el promedio de los estudiantes del resto de la universidad que también trabajan (56%).

Creo que este es un dato bastante saliente y que nos tiene que llevar a plantearnos si podemos seguir diciendo que son estudiantes que trabajan o si, en cambio, son trabajadores que estudian.

La Universidad se está constituyendo en un ámbito donde, en grado significativo, gente de trabajo va a estudiar, aunque este dato no es excluyente.

Si nos atenemos a las características, a los horarios y al tipo de obligaciones, inclusive, que surgen de algunos otros datos de la encuesta, podemos pensar, también, en términos de gente de trabajo que asiste a la Universidad en busca de determinados objetivos.

Otro rasgo característico es que los distintos indicadores que nos dan elementos de juicio en relación con el nivel socioeconómico, nos dicen que el ingreso se va modificando de acuerdo con lo que es la población de la Universidad, en gene-

ral. Por esos indicadores vemos que las categorías convencionales de C2 y D aumentan (*). Si bien sigue predominando el agrupamiento tradicional de C (44%), aumenta el C2 y el D, en relación con el resto de la Universidad (30 contra 29 de las carreras; 12 contra 9, en el caso del nivel).

Asimismo, cuando tomamos el nivel educativo del padre, observamos que, mientras en el CBC, el 20% ha completado estudios universitarios, en el resto de las carreras el dato es del 25%.

En el caso de los padres con nivel primario, también se mantiene la diferencia en proporciones más o menos similares.

Este rasgo nos permite ver que, en cierta medida -con los límites estructurales que conocemos más o menos o que podemos presumir-, se ha extendido o se ha venido ampliando la base social que accede al ingreso universitario.

Veamos ahora a qué jurisdicción pertenecen los colegios de los que provienen los estudiantes. El 53% proviene de colegios estatales; el resto, de colegios privados (30% de colegios religiosos). Esa es una característica que se mantiene en relación con el conjunto de la universidad, exactamente en los mismos términos. Pareciera ser que, en cuanto al dispositivo formativo previo del secundario que culmina en la universidad, hay una continuidad respecto de las proporciones de acceso por parte de los que se formaron en colegios secundarios de distinto tipo.

Incorporé otros rasgos que pueden ser referentes interesantes. Por ejemplo, la actitud hacia la religión. La proporción de quienes se manifiestan creyentes practicamente es de un 28% en el CBC contra un 25% del resto de las carreras (el factor de la edad es uno de los que más gravita en este tipo de definiciones) y los no creyentes representan un 11% del CBC contra un 20% del resto de las carreras.

Los que se manifiestan creyentes no practicantes son, claramente, mayoría: un 51% en el CBC y 46% en el resto de las carreras. El resto para completar 100 declara no tener posición tomada.

El vínculo con el extranjero, en relación con los que nunca viajaron al exterior es de un 41% del CBC y de un 30% del resto de las carreras. en el caso de Estados Unidos y Europa, viajó un 11% del Ciclo Básico Común y un 13% del resto de las

(*)
C1: Medios medios o medios altos
C2: Medios medios o medios bajos
D: Trabajadores fabriles, cuentapropistas manuales.

carreras.

En conjunto, esta serie de elementos nos permite tener una idea aproximada del nivel socioeconómico y la procedencia cultural de los ingresantes.

Con referencia al nivel de información, en cuanto a la lectura de diarios, hay un 53% de estudiantes del CBC que manifiestan leerlos más de tres veces por semana y el 62% en las carreras; un 13% en el CBC que responden no leerlos contra un 8% del resto de las carreras que dan la misma respuesta.

En la encuesta fue incluido un test para determinar el conocimiento que tienen los ingresantes sobre personalidades de los ámbitos político y cultural (1).

Por un lado, sobresale el poco conocimiento de las personalidades internacionales y por otro, en el CBC, hay una baja proporción de conocimiento de personalidades vinculadas con la cultura, salvo de María Luisa Bemberg y Sting que son más conocidos en el CBC.

Realizamos, también, otra serie de preguntas relacionadas con la actitud y la valoración que hacen los estudiantes acerca de su propia experiencia en el primer año en la Universidad (2).

En la mitad del cuadro, lo que sobresale es que hay un relativo grado de satisfacción relacionado con el nivel docente: 43% contra 21% de insatisfacción en el CBC. En cuanto al contacto con docentes -a pesar de las condiciones extremadamente difíciles en que se desarrolla esta instancia tan masiva- un 52% manifiesta satisfacción en relación con ese vínculo contra un 21% que lo cuestiona.

El cuestionamiento se da en otros niveles, en particular en el nivel de los teóricos, evidentemente vinculado con las condiciones en que se desarrolla la actividad docente. Mejora a nivel de prácticos que implica el vínculo más cotidiano: un 36% de satisfacción y 29% de insatisfacción.

Es marcada la insatisfacción en relación con los programas: un 22% de satisfacción contra un 35% de insatisfacción. Están, también los promedios de la Universidad en su conjunto de las carreras desagregadas. En general, el nivel crítico se acentúa en algunos aspectos en la Universidad en su conjunto respecto de cada una de estas instancias, más adelante se verá cuál sería el resumen en cuanto a algunos de estos elementos

---

(1) Cuadro N°: 3
(2) Cuadro N°: 4

que he venido señalando.

Y por último, haré la apreciación relacionada con la temática del ingreso que surge de la encuesta. En cuanto a quienes están a favor de un ingreso sin restricciones, hay un 47 % de acuerdo entre los estudiantes que están cursando el CBC contra un 48% que propone un ingreso con examen. Prácticamente, sin diferencias.

Por otro lado, en el conjunto de carreras, la posición favorable al ingreso sin restricciones desciende al 27% contra un 67% de los que ya están adentro y que plantean la necesidad de que el ingreso sea a través de un examen. Es notorio que una vez ingresados, cede el espíritu solidario hacia los que están por entrar. En cualquier caso, es un porcentaje elevado el que se inclina por el examen. Es éste un dato que, a mi entender, debe interpretarse como una actitud reactiva hacia las dificultades propias de la masividad existente más que una actitud elaborada, meditada, sobre el tema. Si se hubiera preguntado si resulta justo, en las actuales condiciones, dejar afuera de la Universidad a un sector de los jóvenes que aprobaron el secundario, el resultado sería diferente. De todas maneras, el debate en torno del tema es escaso. Quienes favorecen el ingreso sin límites no desarrollan sus argumentos y la reacción espontánea se inscribe en resolver los problemas de la Universidad de masas, desmasificándola. Aquí vimos que hay otras alternativas.

Quienes pensamos que el CBC es una buena experiencia, perfectible pero esencialmente apropiada a nuestras actuales condiciones, no nos hemos hecho escuchar y prima, entonces, la crítica destructiva, muchas veces oportunista.

Resulta interesante destacar cómo varía la postura hacia el ingreso según el nivel socioeconómico.

CÓMO DEBERIA SER EL INGRESO A LA UBA S/ NSE						
SOCIO ECONOMICO	DIR CARR*	DIR CBC**	EX CUPO ***	EX S/ CAPAC.****	TOTAL
	10.3	27.6	10.3	31.0	20.7	
AB	4.5	15.3	8.0	23.0	49.1	
C1	5.1	18.6	9.0	28.3	39.0	
C2	5.2	25.7	11.6	23.4	34.2	
D	4.7	27.3	13.4	22.0	32.6	
TOTAL	5.1	21.7	10.3	25.3	37.6	100.0

* DIRECTO CARRERA ** DIRECTO CBC *** EXAMEN SEGUN CUPOS POR CARRERA **** EXAMEN PARA QUE INGRESEN SOLO LOS CAPACITADOS

Otro de los objetivos de esta encuesta es elaborar una especie de resumen del perfil cultural de los estudiantes con algunos rasgos en común. En primer lugar, es muy difícil generalizar esta población pues es muy heterogénea, pero hay algunas características que podríamos enunciar como una actitud "abierta" en general pero muy cauta en relación con el reconocimiento de determinadas perspectivas, de determinados liderazgos . Existe una cautela notable a pesar de la flexibilidad con relación a la incorporación de variantes distintas que allí se manifiestan.

Otro rasgo bastante arraigado que podría llamarse una cultura democrática es el que se corresponde con la aceptación del principio "nunca más" y con la disposición a convalidar los reclamos de las organizaciones de Derechos Humanos.

El otro rasgo es el que está vinculado con esa cautela inicial que he señalado y que es una marcada pasividad. Si bien se establece, rápidamente, una familiaridad que no era común en años pasados, existe una actitud que ya viene estructurada en relación con el hecho de ubicarse en una situación receptiva que se expresa en relación con la actitud frente a la participación, etc.

Brevemente, me referiré a otro aspecto, el que nos permita saber cómo son nuestros estudiantes. Lo voy a hacer en términos de mi experiencia concreta y personal desde la cátedra.

Ni bien se presenta la posibilidad de hacerme cargo de una cátedra en el CBC, me planteo que, a partir de los años pasados, necesariamente, la actividad docente tenía que poner, en primer plano, la **reparación**. Era necesario reparar todo lo que había sido rasgo predominante en el ámbito de la cultura y en el tipo de formación recibida en el período de la dictadura militar. Sobre esta base, se requería revertir la situación de pasividad en relación con la estructura tradicional del vínculo docente-alumno.

Normalmente, en las clases iniciales, cuando hago la presentación en la mayor cantidad de comisiones que puedo de las que conforman mi cátedra, ni bien me pongo de pie y comienzo a hablar frente a los estudiantes, lo único que les veo es la parte superior de sus cabezas. Todos están tomando nota, inclusive del saludo inicial, de la presentación. Enseguida, les pido que guarden todas las lapiceras, que cierren los cuadernos, que miren hacia adelante y me miren a la cara, y después continúo haciendo una serie de señalamientos que apuntan a una ruptura con lo anterior y que pretendemos que se mantenga a lo largo del curso. Inmediatamente, les digo que el curso no lo voy a dar yo, sino ellos, que los docentes no les van a dar el curso sino que buscarán coordinar una serie de materiales que servirán de base

para que ellos, en grupo, los elaboren y los procesen y que, en todo caso, los avances teóricos que vayamos concretando lo serán a partir del punto de llegada al que arriben desde el proceso de elaboración grupal que vienen realizando. En ese sentido, les digo que nuestra cátedra no es una introducción a la Sociología sino que se trata de una introducción a lo sociologico y que lo sociológico lo pueden construir ellos. Agrego, por fin, que después vamos a ver qué dijeron de la Sociología algunos de los personajes cuyos libros llenan las bibliotecas.

Todo esto causa bastante sorpresa. Inmediatamente después formamos los grupos, les decimos que tienen que constituir un mapa humano en la clase a partir de las coordenadas de su lugar de residencia. Entonces, todos deben ponerse de pie y, en media hora, preguntarse mutuamente dónde viven y ubicarse, de regreso a su lugar en el aula, al norte, sur, este a oeste, respecto del resto de sus compañeros de acuerdo con el barrio donde viven. Y sobre la base geográfica del lugar de su vivienda, constituimos grupos de siete u ocho personas que son los protagonistas del censo, a lo largo del curso. Les damos una serie de pautas en relación con el funcionamiento de esos grupos, su dinámica, el modo de abordar los materiales y cuáles son los señalamientos que deben realizar, etc. Después y como el tema de la evaluación está constantemente presente, les digo que en el examen les preguntaremos sobre cualquier tema, menos sobre los que están en los libros que ellos han leído. Esto genera estupefacción pero aclaro acto seguido que lo que preguntaremos estará de acuerdo con el proceso de elaboración grupal que han venido realizando.

También manejamos la devolución de la nota sobre la base de esta lógica que permite que aquélla sea cuestionada por el grupo. Es decir, no entregamos las notas una vez corregidos los escritos, sino que les devolvemos los escritos a cada grupo y cada grupo los evalúa, a partir del propio estudiante, fundamentalmente.

Por lo general, la nota que ellos mismos se ponen, en un 90% de los casos, es igual o menor a la que había previsto de la cátedra.

Todas estas características nos permiten pensar que si hay una reforma pedagógica, si se renuevan los métodos pedagógicos para encarar la relación con estos alumnos históricamente concretos, en esta situación transitoria, la experiencia del CBC es muy útil para esto; es decir,haber creado un ámbito que permita generar un laboratorio bastante gigantesco donde se puedan sacar conclusiones de distinta índole, en la perspectiva de ir considerando la interrelación, el vínculo que tiene la educación, la producción de conocimientos y el conjunto de la

actividad productiva de las relaciones sociales, en general.

En este sentido, creo que todas estas experiencias que tenemos que evaluar y valorar son de primer orden, pero, también, debemos ser plenamente conscientes acerca de que estos serán elementos transitorios hasta que no se resuelva la concepción filosófica que define la relación entre la producción de conocimientos y el resto del proceso educativo, en general.

Pienso que lo que se avance en pasantías, en relación con las actividades del proceso de trabajo o de actividades de servicio, debe generalizarse; los talleres deben generalizarse pero con vistas a que esto sea más profundo y estructural.

Redefinir este vínculo no puede resolverse de la noche a la mañana; implica un profundo cambio de mentalidad y, a partir de eso, un cambio de estructuras en nuestra sociedad, pero creo que poniendo el centro en el replanteo de la concepción pedagógica y posibilitando que el alumno se sienta capaz de ser el elemento central del curso, que él lo produce, estamos cumpliendo, en este proceso transitorio, una tarea fundamental para acumular experiencia y conciencia en relación con los cambios que depara el futuro.

CUADRO 1

PERFIL DEL ESTUDIANTE DEL CBC*

	CBC	UBA	Carreras
Edad: 21 años	66	44	37
Sexo: masculino	45	52	54
Trabaja	52	55	56
NSE ABC1	44	49	51
C2	30	29	29
D	12	9	9
Nivel educación del padre:			
universitario completo	20	24	25
primario	28	27	27
Establecimientos a los que asistió:			
colegio estatal	53	53	53
colegio privado religioso	30	30	30
Religión:			
creyente practicante	28	26	25
creyente no practicante	51	47	46
no creyente	11	18	20
Viajó al extranjero	11	13	13
No viajó al extranjero	41	33	30

* Sobre 2510 casos

CUADRO 2

NIVEL DE INFORMACION Y ACTITUD ACADEMICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

	CBC (%)		UBA (%)		Carreras (%)	
Lee diarios 3 ó más veces por semana	53		59		62	
Nunca lee diarios	13		9		8	
Conoce al Rector de la UBA	44		54		-	
	Sat.	Insat.	Sat.	Insat	Sat.	Insat.
Nivel docente	43	21	45	22	45	22
Contactos con docentes	52	21	48	25	46	26
Nivel de Teóricos	18	41	51	22	53	22
Nivel de Prácticos	36	29	35	35	35	38
Programas	22	35	24	39	24	40
Ingreso sin restricciones	47		32		27	
a las carreras	34		22		18	
al CBC	13		10		9	
Ingreso con examen						
s/cupo	18		25		27	
s/aptitud	30		38		40	

CUADRO 3

CONOCIMIENTO DE PERSONALIDADES POLITICAS (*)

	Carreras (%)	CBC (%)
Alan García	58	46
R. Rabanaque Caballero	61	44
M. Pérez de Cuéllar	51	37
Dalesio de Viola	23	11
Daniel Ortega	43	27
Juan J. Zanola	32	22
Bettino Craxi	31	15
Guillermo Alchourrón	23	11
Helmut Kohl	22	7

CONOCIMIENTO DE PERSONALIDADES DE LA CULTURA (*)

	Carreras (%)	CBC (%)
María Luisa Bemberg	83	72
Sting	78	81
Iglesias Rouco	69	50
Harold Schumacher	52	48
Ettore Scola	44	27
M. Vargas Llosa	56	40
Roberto Cossa	26	17
Egberto Gismondi	25	11
Milan Kundera	10	4

(*) Sobre 2510 casos

III.

En 1986, la Dirección General de Planificación Educacional y el Ciclo Básico Común realizaron un estudio con fines diagnósticos, con ingresantes a la UBA.

Esa investigación buscó presentar un panorama real del perfil del ingresante que inicia los estudios universitarios en las áreas de adquisición, comprensión y producción de conceptos. Los objetivos establecidos para la evaluación fueron: primero, detectar las dificultades relacionadas con la adquisición, elaboración, identificación, comprensión oral y escrita de conceptos científicos.

En segundo lugar, sobre la base de los resultados obtenidos diseñar e implementar estrategias correctivas a través de talleres para los estudiantes, de capacitación docente y de elaboración de materiales didácticos.

Tercero: incorporar a los docentes a un proceso de investigación participativa que les aporte información diagnóstica para organizar su práctica y diseñar nuevas alternativas metodológicas.

Y en cuarto lugar: articular el Ciclo Básico Común con el Ciclo Medio.

Estos fueron los objetivos iniciales.

Para esta evaluación se eligió, aleatoriamente, a ingresantes en el CBC con el único requisito de que hubieran completado sus estudios secundarios en los últimos dos años. En las primeras semanas de sus actividades, debieron presentarse dos veces con una semana de diferencia. Para la primera prueba, leyeron un texto, dieron una explicación oral que fue grabada y después realizaron un esquema y una redacción sobre lo leído.

A continuación, participaron en una clase similar a aquellas de las que reciben a diario en el CBC de la UBA y expusieron, oralmente y por escrito, lo que recordaban de esa clase.

A la semana, los participantes volvieron para la segunda prueba que consistió en exponer, en forma oral y escrita, lo que recordaban del texto y de la clase. Luego completaron una ficha con sus datos personales (utilizamos siempre un número igual de estudiantes para mantener el anonimato).

Se eligieron dos textos, y como hay dos materias comunes en el CBC (Introducción al Estudio del Estado y la Sociedad e Introducción al Conocimiento Científico), se eligió uno relacionado con cada una de esas áreas. Un texto trataba sobre Lavoisier y la teoría de Stahl, la refutación lógica por parte de Lavoisier, luego el experimento con mercurio realizado por éste y la conclusión final. La idea principal aparecía al final del texto.

El otro texto elegido fue la carta que Leopoldo Lugones escribió a Ayarragaray en la que defiende la dictadura y dice que es un hecho.

No entraré en detalles pero les diré que el texto de Lugones presentaba la idea principal al comienzo.

El análisis conceptual de ambos textos lo realizamos a través de un sistema binario de tres cifras. Formulabamos preguntas que se respondían con un sí o con un no para obtener, así, ese número de tres cifras.

La primera pregunta que nos hacíamos era si se había expresado el concepto principal, total y correctamente. En tal caso, le correspondía 1 (uno) si era sí y 0 (cero) si era no. La tercera cifra respondía a la pregunta sobre si el trabajo presentaba conceptos no pertinentes, es decir, si tenía inventos.

En el texto de Lugones, se dieron infinidad de inventos; se prestaba para ello. Lo relacionaron con la actualidad y fue por momentos divertido y triste leer todos los trabajos si ellos no presentaban estos conceptos no pertinentes recibían 1 (uno) y si los tenían, recibían 0 (cero).

Entonces, reuníamos tres números. Los 111 eran los mejores trabajos porque presentaban la idea principal, más de un concepto secundario y no tenían conceptos no pertinentes.

Los que tenían tres ceros (000) eran, por supuesto, los peores trabajos. No tenían idea principal, no tenían más de un concepto secundario y además, tenían conceptos no pertinentes, inventos.

Estos fueron los porcentajes obtenidos; en el oral, para

el texto de Lavoisier, el 84 % de los participantes (en este caso, fueron 32) no extrajo la idea principal. En la redacción, obtuvimos resultados similares. Para el texto de Lugones, en el oral, el 100 % de los participantes (sobre 24 trabajos analizados) no extrajo la idea principal. En la redacción, sobre cincuenta y nueve trabajos, el 71 % no extrajo la idea principal.

Esto es, a grandes rasgos, una parte de los resultados. En la lista de conceptos (ver pág 57-58) aparecen los porcentajes.

Ahora, el problema que se plantea es evaluar qué conceptos se captaron, cuáles no y, en lo posible, aportar una explicación sobre el porqué de esos resultados.

En el texto de Lavoisier, los conceptos captados por la totalidad son algunos de los secundarios. El cambio de peso de los metales -esa es la mentirita que había en la teoría de Stahl y que sus discípulos trataron de ocultar- fue mencionado por todos como concepto secundario.

"Flogisto", término nuevo, fue mencionado por todos y,en algunos trabajos, aparece con variantes. Hicimos, también, un estudio con esas variantes porque es muy interesante ver cómo reprodujeron el término.

Una vez que los participantes leyeron el texto, se lo retiramos y trabajaron sin él a la vista.

El experimento con el mercurio, relacionado a manera de ejemplificar y que, por ende, es un concepto secundario, fue presentado por el 85 % de los estudiantes. En cambio; los temas del círculo vicioso que se produce al explicar la combustión por la combustión, la inexistencia del flogisto -conceptos centrales- y la conclusión final, que encierra la idea principal, fueron considerados por un grupo de alumnos que representaba, apenas entre el 3 y el 9 % del total.

En el grupo de los que incluyeron el experimento con el mercurio, puede observarse que entre el 50 y el 75 % mencionó los detalles. De este modo, la apreciación un tanto genérica muestra que los conceptos centrales escaparon a la mayoría. La mayoría incorporó, también, el término desconocido "flogisto", los cambios de peso de los metales y el experimento de Lavoisier.

Como era de esperar, el segundo texto no contiene ningún concepto que haya sido tomado, uniformemente, por la totalidad de los alumnos. Los conceptos más frecuentes son, también, más centrales: "Se nace león", "Hay oprimidos", "Hay otros mejor dotados", "La guerra cambió los valores", "Los niños tomados

resultaron...", "El raciocinio es una diversión ingeniosa", "Somos latinos", "Vivir es conquistar vitalidad ajena", "La fuerza es la garantía para vivir". "La dictadura es un hecho" -que es el concepto central- fue reconocido sólo por el 17% de los jóvenes. "Lugones propone y cree en la dictadura" fue detectado por el 5 % y aún menos de los participantes.

Se hace indispensable un análisis de la información semántica y de la relación entre los conceptos. Es preciso analizar, también, el modo en que su captación influyó en el proceso de conceptualización y cómo esa captación se reflejó en las redacciones y en las expresiones orales. Por un momento, las evidencias recogidas confirman algunas particularidades del proceso de conceptualización como, por ejemplo, el acceso inmediato más bien a las referencias objetales y definiciones que a elaboraciones lógicas o al encadenamiento de ideas.

Además de este análisis de los conceptos, se hizo un análisis lingüístico complementario de todo este material. Se utilizó, para ello, un sistema ternario en el cual, el 1 (uno) es lo deseable, el 0 (cero) lo no deseable y el 2 (dos) es la posición intermedia.*

Como eran sólo 32 trabajos se pudo hacer una tarea, diría artesanal, de todo esto.

El informe de este trabajo se hizo, en general, para capacitación docente, para ayudar a los docentes en el trabajo de corrección, en su trabajo con los alumnos o, simplemente, para ayudar a clarificar ese concepto que se tiene de que los alumnos no saben leer y escribir. Ahí están los datos en forma más concreta.

Lo más notable fue la falta de capacidad de narración de los alumnos. No pudiendo explicar el experimentado de Lavoisier muchos de ellos hablaban de él como si lo estuvieran viendo en ese momento, no como un hecho ocurrido hace muchos años.

Se nota la imposibilidad de explicarse la confusión con los tiempos verbales y, si nos remitimos a los detalles, en el uso del vocabulario. Los ejemplos de errores de vocabulario fueron infinitos. Les daré algunos: por el término " "inflamabilidad" usaban "inflabilidad", "inflamable", por "calcinación" utilizaban "derretirse", "calcificación", por "aire desflogistizado" -que es difícil- usaron "aire despleurizado", "aire desflogizado", por "razonamiento circular" utilizaron " da vueltas" , por "disminuir de peso", "tenían que ser menor peso", "el peso sale de la sustancia", por "círculo vicioso"; "círculo cerrado"

---

* Ver cuadros de págs. 75 y 76

por "retorta": "retora", "pipeta", "tubo", "tubito", "recipiente".

Quisiera dar algunas conclusiones referentes a este trabajo. En primer lugar, la necesidad de conocer el perfil del ingresante, del alumno con el que debemos trabajar. En segundo lugar, desarrollar modelos para determinar ese perfil. Este año, volvimos a tomar una muestra porque la del año 1986 fue tan pequeña que hizo difíciles las generalizaciones. Este año tenemos una muestra del medio por ciento de toda la población del CBC (320 muestras). Estamos en el proceso de estudio. Entonces, podremos desarrollar modelos para determinar este perfil.

Y en tercer lugar, se necesita flexibilización y creatividad en la planificación de cursos: en este caso, de lingüística aplicada, de redacción académica, de lectura y comprensión de textos o pensamiento crítico -llámenlo como lo quieran llamar-. También se necesita elevar el nivel académico. Es decir, debemos brindar al alumno los instrumentos válidos para enfrentar la universidad. Y sería agradable poder evitar la implantación de un examen lingüístico de gramática y redacción, previo a la recepción de cualquier título y en cualquier carrera, como ocurre en este momento en California donde los alumnos que se reciben, incluso con un Doctorado Ph.D., tienen que rendir un examen en lingüística, de gramática y redacción porque se han encontrado con graduados que no pueden redactar un informe.

También es necesaria la capacitación docente en un sistema en el que -como sucede, en muchos casos del CBC- las comisiones están a cargo de auxiliares de cátedra (ayudantes de 1a. y de 2a.).

Quiero hacer un comentario más porque cuando menciono este trabajo, la evaluación diagnóstica en cuanto a la capacidad de adquisición de conceptos y lingüística, el primer comentario que se me hace -como sucedió aquí- es: "Eso es para el secundario". Entonces, mi reacción es: "Bien, no ocurre en el secundario y entonces, ¿qué?". De ahí, la necesidad del conocimiento del alumno que llega y la necesidad de flexibilización en las estructuras.

Creo que los maestros no tenemos la cosmovisión propia de nuestros alumnos. Estoy de acuerdo con que se necesita la calculadora en la escuela, la televisión, la lectura crítica de los medios de comunicación masiva porque ya que miran tanta televisión y no leen, nos conviene utilizar aquello que los motiva. Pero, más que nada, tenemos que insistir en una universidad moderna, aquella que busca la industrialización y el desarrollo.

Para ello, la flexibilización primordial: en el momento propicio, los cambios necesarios de acuerdo, también, con los alumnos que nos llegan.

CUADRO 1

CONCEPTOS EN EL TEXTO DE LAVOISIER

	ORAL	REDACCION
Mayor, menor peso de metales	100	100
Mención "flogisto"	93,7	100
Experimento con mercurio	84,4	84,4
retorta y variaciones	75	78,1
polvo rojo	50	46,9
8 días	53,1	62,5
el aire produce la combustión	75	65,6
el oxígeno produce la combustión	21,8	15,6
Mención "Stahl"	75	81,2
Hipótesis de Lavoisier	46,8	56,2
Mención "siglo XVIII"	43,7	46,9
Mención "Enropa, Alemania"	37,5	43,7
Teoría de Stahl	34,3	43,7
Ocultamiento por los discípulos	25	37,5
Mención "1772"	12,5	25
Combustión por la combustión	9,3	6,2
Inexistencia de flogisto	6,2	6,2
Conclusión final	9,3	3,1

CUADRO 2

CONCEPTOS EN EL TEXTO DE LUGONES*

	ORAL	REDACCION
Se nace león o se nace oveja	75	64,4
Orpimidos y mejor dotados	58,3	61
La guerra cambia valores	41,6	59,3
Carta a un amigo	54,1	45,7
Lugones no propone la dictadura	16,6	38,9
Fronteras de la patria - alcance de las armas	33,3	27,1
Sociedad jerarquizada	16,6	22
El hombre es autor de su libertad	29,1	18,6
La dictadura es un hecho	16,6	16,9
El jefe como necesidad vital	12,5	15,2
La libertad se defiende con mi fuerza	8,3	15,2
Impongo mi voluntad, mi libertad y justicia	0	15,2
La política como acción	4,1	13,5
La libertad se defiende con mi ingenio	8,3	10,1
Gobierno como dominio y mando	25	10,1
Dictadura como defecto y abandono de la democracia constitucional	12,5	8,4
La vida es inicua	0	6,7
Las ideas son fórmulas estadísticas	8,3	6,7
La democracia es una quimera racionalista	8,3	5
Lugones propone y cree en la dictadura	4,1	5
La fuerza es la garantía para vivir	4,1	3,3
Vivir es conquistar vitalidad ajena	4,1	3,3
El raciocinio es una diversión ingeniosa	0	1,6
Mezcolanza étnica - Somos latinos	8,3	1,6

* El porcentaje del oral se obtuvo sobre 24 trabajos corregidos y el de redacción, sobre 59.

Tercera parte:

LOS SISTEMAS DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

PANELISTAS

I. Dr. Augusto M. PEREZ LINDO
II Lic. María C. MONESTES
III. Prof. Norberto FERNANDEZ LAMARRA

I.

A los universitarios, y en general a los docentes, nos cuesta mucho realizar nuestras experiencias educativas. Nuestra actividad nos sumerge en relaciones humanas muy importantes para aprender a conocer el comportamiento social humano. Sin embargo, no las podemos analizar objetivamente. Lo que menos conocemos es, a veces, lo que vivimos de más cerca. Aristóteles decía que la ciencia parte de lo más conocido a lo menos conocido, es decir, de la experiencia a los conceptos. El problema es que lo supuestamente "más conocido" o sea, la experiencia, es en realidad algo opaco, confuso.

Lo que voy a tratar de analizar es la experiencia del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Si he comenzado por plantear un problema epistemológico es porque esta experiencia es, al mismo tiempo, abrumadoramente masiva e ininteligible para sus protagonistas. En el primer año de inauguración del CBC se anotaron 80.000 alumnos y fueron seleccionados unos 4.000 profesores. Las instalaciones -62.000 m2 distribuidos en tres lugares distintos de la Capital- se habilitaron en sólo 6 meses de trabajo. Toda una epopeya que provocaría angustia a un planificador alemán o japonés, aquí fue emprendida con la audacia que nos caracteriza cuando no medimos los obstáculos. Pero los audaces del equipo del Rector Delich tuvieron suerte, en principio, porque el Ciclo Básico comenzó a la hora justa contra todos los pronósticos pesimistas.

Enseguida, comenzó a comprenderse que esta experiencia nos desbordaba por todos lados. No podíamos medir el impacto psicopedagógico de las nuevas estructuras ni teníamos diagnósticos sobre el estado intelectual de los ingresantes, ni disponíamos de mecanismos para evaluar y corregir los defectos observados. En la Cátedra de Introducción al Conocimiento Científico que dirijo desde comienzos de 1985, tuve ya 122 cursos, 9.000 alumnos y 57 docentes a mi cargo. Esto debería permitirme tener una visión bastante amplia del CBC, pero no es así, en princip

Cabe señalar que se brindan simultáneamente, en cada horario, unos 700 cursos, que existen 28 materias que se enseñan en sedes diferentes, con equipos diferentes, con grandes desniveles entre unos y otros.

En realidad,ni nuestra experiencia educativa inmediata ni la Universidad se nos hacen inteligibles a través de hipótesis y de teorías como propone Karl Popper. La experiencia del CBC es un ejemplo de cómo una situación llena de evidencias empíricas puede quedar en la obscuridad del ocultamiento si no la volvemos inteligible por medio de hipótesis y de teorías. Aquí se justifica también aquello que decía Einstein: "La teoría decide lo que observamos".

Para analizar la experiencia del Ciclo Básico hemos escogido,en primer lugar,discutir el tema en tres niveles: 1°el CBC como modelo de ingreso y como respuesta al ingreso irrestricto; 2° el CBC como organización académica y 3° el CBC como experiencia pedagógica.

En segundo lugar, nos interesa descubrir la función social del Ciclo Básico. ¿Es una guardería provisoria para jóvenes sin inserción laboral? ¿Es un propedeútico destinado a nivelar las formaciones heterogéneas de los alumnos? ¿Es un filtro social o académico? ¿Es, simplemente, un mecanismo de socialización para jóvenes sin futuro profesional en un mercado de trabajo ya saturado?

Algunos acusaron al ex-Rector Francisco Delich de haber inventado el Ciclo Básico para dar vía libre al ingreso irrestricto sin reconocerlo. Otros, en cambio, lo acusaron de haber querido crear un "filtro" más sofisticado que los tradicionales sistemas de selección académica. De entrada, las posiciones **pro** o **contra** el CBC estuvieron teñidas por las preferencias y los prejuicios ideológicos. Tratemos de ver lo que efectivamente vino a ser el CBC como sistema de ingreso.

Aquí podemos pasar a los hechos registrados por las estadísticas: en 1985 la retención del CBC fue del 76 %; sobre 76.342 exámenes que se presentaron hubo un 84 % de aprobados. Estos datos desmienten el carácter selectivo que algunos atribuyeron el sistema. En cambio, plantea algunos interrogantes sobre el nivel de exigencia con que se evalúa a los alumnos. Desde esta óptica habría entonces más argumentos para sostener

que el CBC es un curso de nivelación o un propedeútico.

Si lo que nos interesa es saber qué es el CBC como sistema de ingreso, tenemos que tematizar un poco más la cuestión. En el proyecto inicial, el CBC fue concebido como el primer año de todas las carreras. Por otro lado, algunos mecanismos (tales como la obligación de cursar seis materias del CBC antes de entrar a las Facultades) tendían a obligar al estudiante a cumplir en un año este primer ciclo. Sin embargo, muchos estudiantes aducen que sus carreras se han prolongado un año. Y estos por dos razones: porque se han agregado dos materias básicas (**Introducción al Conocimiento Científico e Introducción al Estudio del Estado y la Sociedad**) y porque las materias no se dan con la misma exigencia requerida en las Facultades donde se vuelven a cursar algunas de ellas.

Se retenemos estas afirmaciones, entonces debemos decir que el Ciclo Básico es un curso de ingreso "camouflado". Hay un factor que ha contribuido a desvalorizar la integración académica del CBC: es el aislamiento de hecho entre una y otra instancia. Algunas facultades (como Ingeniería o Ciencias Exactas y Naturales) han criticado, severamente, al Ciclo Básico. Otras le han dedicado apenas un discreto desdén.

Originalmente, el Ciclo Básico era un proyecto pedagógico ambicioso que se proponía mejorar el nivel científico de los alumnos, crear una conciencia crítica, introducir nuevos métodos de enseñanza y fomentar la interdisciplinariedad. Poco a poco; Acosado fundamentalmente por la desorganización creciente, el CBC se convirtió en una experiencia académica acorde con nuestras convenciones locales. Lo que quiere decir que en ella se podía prescindir de la biblioteca, de lugares de reunión o de estudio para alumnos y profesores y de otras facilidades que parecen ser pretenciosas en Buenos Aires.

El CBC quería ser también un ciclo de orientación dentro del cual los estudiantes pudieran modificar sus opciones profesionales. En los hechos, la perseverancia de los alumnos es equivalente a las tendencias tradicionales, o sea que no se produce en una reorientación de la matrícula. Por otro lado, ¿hacia dónde querrían que se reoriente? Es cierto que el 50% de la matrícula inicial se concentra en 5 carreras (Abogacía, Sicología, Medicina, Contador, Ingeniería). Pero no existen criterios objetivos para sostener que otras carreras tienen más futuro laboral.

Hechas estas observaciones parece que podríamos responder a la pregunta sobre lo que es el Ciclo Básico en tanto sistema de ingreso. Dejando de lado las intenciones de los creadores p(

demos caracterizar al CBC, en tanto sistema de ingreso, con los siguientes rasgos:

a) Se trata de un ciclo inicial interdisciplinario y, por lo tanto, distinto del modelo de iniciación profesionalista que regía antes en la UBA;

b) Existen dos materias obligatorias y comunes que cumplen la función de brindar elementos de formación epistemológica y socio-política;

c) La selección académica no parece ser muy exigente pues aprueba más del 80 % de los alumnos; en cambio, la deserción parece ser significativa: del orden del 24 %;

d) El sistema parece funcionar al mismo tiempo como un ingreso irrestricto y como un ciclo propedeútico; esto depende de los individuos y de las facultades hacia las que se orientan.

La opinión de la mayoría de los alumnos es que el sistema no funciona. La opinión de los docentes es mucho más compleja : una parte importante de ellos destinó muchos esfuerzos para mejorar la enseñanza, pero otra parte se vio colocada en situaciones inadecuadas para desarrollar una enseñanza del mejor nivel. Los desniveles entre los docentes son notorios y sus resultados deberán serlo también en consecuencia.

Teóricamente,el CBC ofrece varias ventajas con respecto al ingreso tradicional a las Facultades: la interdisciplinariedad, la formación básica general, la flexibilidad curricular. Pero esas ventajas pueden quedar anuladas por la incapacidad para resolver problemas funcionales y organizativos que desdibujan el proyecto inicial del CBC. Por ejemplo, todavía en 1987 no existe una Biblioteca, todavía no existen espacios para el encuentro entre los profesores y de estos con los alumnos.Es un sistema sin diálogo y sin libros.

En nuestro país las organizaciones revelan mejor que los discursos lo que caracteriza a nuestra sociedad. La disgregación ha penetrado en todos los ámbitos, privados y públicos. Y esto ha agravado los defectos de la universidad tradicional.El Ciclo Básico, a poco de andar, se encontró con los fantasmas de la desorganización. Y cuando se manejan cantidades tan importantes de alumnos y docentes, los errores pueden afectar a miles de personas. Por ejemplo, en el primer cuatrimestre de 1987 el margen de error de la inscripción fue cercano al 25 %. Esto produjo desórdenes en todos los niveles. Los alumnos deambulaban en busca de un curso mientras que los profesores se veían desbordados por el número de asistentes por clase, cuando no veían desa

parecer misteriosamente a sus estudiantes.

El Ciclo Básico fue concebido como el primer escalón de una reforma de la estructura académica que debía continuarse en el ciclo de grado y en el post-grado. Esto fue, inicialmente, el proyecto de la Reforma Pedagógica impulsada por el Dr. Francisco Delich, entonces Rector de la UBA. Los elementos más significativos de esta reforma son: la idea de acentuar la formación científica y de limitar la formación especializada que absorbe la mayor parte de los programas vigentes, la idea de fomentar la reflexión interdisciplinaria y la idea de brindar una visión crítica y pluralista de la sociedad.

A poco de andar, el CBC quedó como una pieza suelta dentro del andamiaje académico de Buenos Aires. El Consejo Superior decidió que el Ciclo Básico dependería del Rector y éste creó un sistema de delegación de sus funciones. Las principales instancias directivas del CBC son: el Delegado Rector, la Secretaría Académica, los Secretarios de Sede y los Coordinadores de Áreas.

En función de criterios poco claros se armó una estructura fuertemente centralizada y escasamente profesionalizada. Un número reducido de personas se convirtió en detentora de un poder discrecional, convirtiendo al Ciclo Básico en la única estructura universitaria del país donde los docentes no participan de ninguna manera en las decisiones académicas. Esto tiene una consecuencia directa en la desorganización pues los programadores y las autoridades toman decisiones sin conocer los alcances reales de las mismas. Esto se ha verificado una y otra vez.

La centralización excesiva, la falta de participación de los docentes, la escasa profesionalización del personal directivo, la incierta delimitación de las diferentes unidades funcionales (sedes, áreas, secretarías) han estado entre las causas principales del fracaso organizativo del CBC.

La lluvia de críticas obligó a repensar los mecanismos de funcionamiento del Ciclo Básico. Esto es lo que la Universidad de Buenos Aires ha puesto a consideración hoy en día sin renunciar al proyecto original de una instancia que permita brindar una formación científica y crítica de base a todos los estudiantes.

Veamos ahora el Ciclo Básico como experiencia pedagógica.

Si nos fijamos en los índices de rendimiento académico, tendremos que el índice de retención promedio en 1985 fue del 76 %.Un dato significativo porque en los primeros años universitarios de los sistemas de ingresos masivos e irrestrictos la deserción ronda el 50 %.

Globalmente, el CBC mejoró los métodos pedagógicos no sólo porque los docentes estuvieron preocupados por ello sino porque se crearon algunos mecanismos como el servicio de capacitación docente, los talleres de lectura y escritura y el centro de comunicación audiovisual. En conjunto, hubo un desarrollo importante de nuevas experiencias pedagógicas con técnicas grupales, con métodos de pedagogía activa, con audiovisuales, con seminarios, etc.

El impulso inicial que alentó estas iniciativas fue quedando, sin embargo, neutralizado poco a poco a causa de los siguientes factores: a) la excesiva concentración de alumnos por curso; b) la falta de bibliotecas; c) la casi nula participación e integración de la mayoría de los docentes; d) la inestabilidad profesional de los enseñantes cuyos contratos sucesivos van de tres, seis y nueves meses sin brindar siquiera la idea de una provisoriedad estable.

Entre los efectos pedagógicos más relevantes del CBC podemos mencionar, en primer término, el desarrollo de una mentalidad más abierta a lo científico, a lo filosófico y a lo social. En segundo lugar, podemos mencionar el desarrollo de un pensamiento crítico, sin fronteras ideológicas, pluralista. En tercer lugar, los estudiantes han tenido, en el CBC, la oportunidad de mantener contactos interdisciplinarios con algunos de diversas orientaciones académicas y con profesores también de perfil intelectual distinto al que podrían encontrar en los cursos profesionales de la Facultad.

A pesar de que hubo una gran resistencia a la introducción de nuevas materias dentro del currículo académico específico, los estudiantes en general aprovecharon y valoraron los temas de Introducción al Conocimiento Científico y de Introducción al Estudio del Estado y la Sociedad.

Lo que ha mostrado pedagógicamente el CBC es la posibilidad de cambiar actitudes y mentalidades de los estudiantes y de los profesores. Esto quiere decir que no debe pensarse el fenómeno de la desvalorización de la enseñanza superior como algo irrevocable. Si existen objetivos claros y si existe coherencia en la asignación de los medios y en la elección de los métodos, se puede lograr un mejoramiento rápido del nivel científico de la Universidad.

Queda por analizar la función social del Ciclo Básico. Esto puede parecer impertinente en una Jornada donde lo que se trata son los sistemas de ingreso universitario. Pero hace ya tiempo que la expansión universitaria está siendo analizada en relación con el problema del mercado de empleo para los jóvenes y en función de los mecanismos de socialización que puede brindar hoy la sociedad.

De manera global, la universidad argentina está funcionando, sobre todo, como un sistema de escolarización prolongada para jóvenes sin futuro ocupacional. Es decir, la universidad funciona como un "parking", o como un "camouflage" del desempleo, como una guardería de nivel superior, para utilizar imágenes que han sido creadas para describir el fenómeno. Esto no sólo ocurre aquí, ocurre en Europa y en el Tercer Mundo. Y no se debe sólo a que el mercado ocupacional es incapaz de seguir el crecimiento de la población juvenil. Se debe también al hecho de que las expectativas educacionales de la población han aumentado en todas partes. En los últimos veinte años, la educación primaria y secundaria crecieron entre dos y cinco veces. Es natural que la tendencia se manifieste también a nivel superior.

Esta situación plantea, evidentemente, nuevos desafíos a la sociedad. Habrá que pensar otros modelos de organización social donde la profesionalización de todas las funciones se universalice y donde la escolarización de los habitantes del país sea total. El problema es que para universalizar la educación necesitamos también universalizar el trabajo y mantener un crecimiento económico que nos permita mantener, decorosamente, este proceso.

Si ubicamos al CBC en este contexto podemos ver que la función de socialización del joven debería tener una gran importancia. La mayoría de los estudiantes sabe que sus diplomas no los habilitan, en forma automática, para ganarse la vida profesionalmente. La Universidad, que debiera saberlo, debería poner el acento en la educación, en la integración social, en la formación científica y cultural. El Ciclo Básico, aún funcionando como sistema de retención escolar,, cumpliría una función formativa desde el punto de vista científico, cultural y social. Pero no suceden así las cosas.

Casi nada está previsto en el Ciclo Básico para integrar a los estudiantes. Los alumnos se ven sometidos a un sistema

organizativo altamente despersonalizado, burocratizado e ineficiente. Para inscribirse tienen que hacer largas colas y esperar con incertidumbre los resultados a veces azarosos de la distribución de horarios y sedes de estudios. Luego, en la sede de sus cursos se encontrarán con que apenas si tienen el espacio suficiente para asistir puntualmente a las clases y dejar la universidad para que otros estudiantes puedan ocupar el espacio. Se produce así lo que podemos llamar una "socialización intermitente". Los estudiantes tienen que ir al CBC como a un supermercado, o sea a retirar sus mercaderías para retirarse lo más pronto posible. El CBC funciona como un supermercado de la enseñanza superior.

Si al menos estuviera programado para integrar armoniosamente a los estudiantes, el CBC estaría cumpliendo una función social importante. No importa si esos jóvenes abandonarán después los estudios. El hecho es que habrán recibido cultura, educación, formación científica en un contexto de integración personal y social. Yo creo que habría que prestar más atención a todos estos aspectos porque estamos definiendo tanto la personalidad de los jóvenes como su perfil intelectual y moral.

En resumen, la experiencia del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires nos permite sacar las siguientes conclusiones:

1º El proyecto de un ciclo inicial interdisciplinario, científico y crítico, parece bien fundado, tomando en cuenta los déficits cognoscitivos del ingresante que viene de la escuela secundaria y teniendo en cuenta la insuficiencia de la formación profesionalista que se brinda en las facultades tradicionales;

2º Desde el punto de vista organizativo, las autoridades no supieron crear mecanismos de descentralización y participación adecuados para evitar las rigideces debidas al manejo burocrático o discrecional del sistema;

3º En el plano pedagógico se obtuvieron resultados que confirman la viabilidad y necesidad del Ciclo Básico; nos referimos a la introducción de nuevos métodos pedagógicos, a la promoción del pensamiento científico y crítico, al desarrollo de una visión sociológica del Estado y la sociedad;

4º Las deficiencias organizativas terminaron por bloquear gran parte de las iniciativas innovadoras lo que muestra la impor-

tancia que reviste el diseño de una estructura académica ágil y participativa;

5º El CBC parece funcionar como un curso de nivelación, más que como un curso de ingreso;más como un ciclo de formación y orientación básica que como un filtro para el ingreso;

6º Es imposible en el estado actual de la experiencia sacar conclusiones definitivas que puedan ser extrapoladas a otras universidades.

II.

Quería aclarar que no estaba prevista mi participación en este panel, pero creo que también puede ser importante que yo les traiga el caso de nuestra Universidad de Rosario, donde se cumple el ingreso irrestricto a la Universidad en forma de ingreso directo, sin ningún tipo de curso introductorio. Los estudiantes, a partir de 1984, lo único que hecen es inscribirse en su Facultad todos los años; incluso se anuló también la categoría de alumno pasivo, o sea que con la simple inscripción al año académico en su carrera todos los años, pueden perdurar indefinidamente en su Facultad sin ningún tipo de limitación, aún no habiendo rendido materias. Además, se les ha permitido también extender los plazos de condicionalidad en el caso de adeudar materias del secundario, por un período cada vez más largo, lo cual ha llevado a situaciones bastantes problemáticas, en el caso de alumnos que a lo mejor ya están en 2°año de su carrera y todavía deben materias previas del secundario. Por otro lado existe un elevado porcentaje de deserción, sobre todo en el primer semestre del primer año de las carreras.

El ingreso irrestricto es, sin duda, una conquista política que expresa el inalienable derecho de todo ciudadano a la educación y posibilita, al menos en la idea, el acceso a la cultura por parte de todos los sectores sociales. Pero tenemos la sensación, a partir de los datos antes señalados a los que se suman otros, de una falta de límites que parece entrar en contradicción con los objetivos académicos, es decir, con poder delinear qué tipo de profesional vamos a formar en la universidad. Y estoy totalmente de acuerdo con la forma en que Pérez Lindo planteó la problemática: si decidimos optar por una universidad como un lugar de estar,donde puedan desarrollarse ciertos vínculos positivos, donde el estudiante reciba aportes intelectuales de un cierto nivel, pero que eso no implique necesariamente una capacitación con el objetivo de ocupar un lugar en la produc-

ción, esto puede ser una decisión, podemos asumirlo como una realidad que está pasando en nuestro tipo de sociedad y que condiciona los fines de la universidad; entonces vamos a manejar la cuestión de los límites de otra manera.

También los alumnos revelan los efectos de esta universidad que aparece hoy con características distintas, una universidad aún indefinida en relación con su proyecto político-académico.

Un hecho muy signficativo apareció en nuestra Facultad de Humanidades, en la Escuela de Psicología: los estudiantes de 5° y 6° año hicieron una encuesta en broma que repartieron entre sus compañeros de otros años. Una de las preguntas que recuerdo era: "¿Por qué estudiás Psicología? y había varias respuestas para tildar: "Porque te aburrís en tu casa", "Porque quisiste empezar hace diez años, pero después tuviste hijos y ahora querés reparar esa pérdida", "Para poder seguir yendo a "El Cairo" (El Cairo es un bar de Rosario donde se reúnen los intelectuales) pero con más status...", y así cosas por el estilo. Toda la encuesta tiene ese estilo, de una gran desvalorización de la universidad, en el fondo. Lo que está buscando el estudiante es la realidad, lo que verdaderamente pasa y nosotros estamos tratando de buscar formas académicas, de planificar para que esta universidad masiva marche lo mejor posible, pero hay situaciones que nos trascienden y que trascienden a la universidad, que se irán resolviendo desde otros ámbitos, o no.

Quizás lo que vengo a plantear hoy aquí son, más que nada, problemas.

Hay una real devaluación de los estudios académicos en este momento en nuestra Universidad que sin ser tan monstruosamente masiva como la de Buenos Aires, tiene características parecidas. Es decir, a veces, como apuntaba Pérez Lindo, los modos de comunicación impiden concretar formas de trabajo con los alumnos que serían más positivas para la producción del conocimiento, pero que no se pueden hacer porque uno no puede plantearse, por ejemplo, trabajar con formas autogestionarias en un grupo de cien personas. De todos modos, la dinámica en las Facultades es muy rica. Cuando hablo de nivel académico estoy hablando también desde un modelo, es decir, habría una devaluación del nivel académico desde un modelo de profesional competente en relación con la capacidad para insertarse en un campo productivo. Ahora, desde otro aspecto, aparece una impresionante riqueza en la participación de los alumnos, el entusiasmo con el que ellos vienen a aprender, quieren aprender y por otro lado en la capacidad de implementar respuestas que ha adquirido el docente, la capacidad de crear

tivo. Cualquier perfil que nosotros tracemos no tiene que atender solamente a la cantidad de información que se transmite, sino a la posibilidad de producir conocimientos y, en este sentido, es necesario analizar las herramientas que el alumno trae para poder producirlos. El ingresante viene de un sistema educativo que, en general, ha reprimido su creatividad; viene de un sistema educativo reproductor y él tiende a repetir cosas,en un doble aspecto: repetir información sin analizarla críticamente y repetir modalidades de interacción vincular con el docente, donde él ocupa el lugar pasivo.

La experiencia que se trajo aquí del Ciclo Básico Común de la U.B.A. me hizo recordar la experiencia que hicimos en la Facultad de Humanidades, de un primer año común, para todas las carreras de la Facultad. Este primer año tenía una posibilidad de articulación conceptual muy grande entre distintas áreas humanísticas porque la problemática del sujeto de las ciencias sociales, o si ustedes quieren del hombre en la contemporaneidad, se convertía en el eje articulador común. Pero ¿qué es lo que fue pasando con esto? El primer año común quedó como una instancia separada, disociada de las distintas Escuelas que no se hicieron, absolutamente, cargo de él. Para nosotros no era un ciclo introductorio, sino el primer año de cada una de las carreras de la Facultad, pero fue tal la disociación que los alumnos decían "entro al primer año" cuando cursaban el segundo, ya específico según cada carrera. Actualmente, estamos haciendo una investigación de tipo cualitativa en relación con los resultados de esta experiencia, que, a pesar de las dificultades de articulación institucional significó en la Facultad de Humanidades "lo diferente" en cuanto a la posibilidad de un vínculo pedagógico diferente y de un espacio de producción propio que se desarrolló con mucha riqueza a partir -sobre todo- del ingreso de más de 150 profesores nuevos en 1984.

Después de esta exposición un tanto desordenada, motivada más por inquietudes y preguntas que por juicios acabados, quiero terminar revalorizando la posibilidad de estos espacios de reflexión, intercambio y debate para nuestras Universidades ya que, frente a las exigencias de la situación actual, es necesario más que nunca superar todo individualismo y plantearse una tarea cooperativa.

III.

A esta altura de nuestra reunión, de este seminario, de este espacio que tan inteligentemente nos ha ofrecido la Universidad Nacional de La Pampa para incursionar sobre la problemática universitaria -particularmente, sobre el problema del ingreso a la Universidad-, creo que vale la pena formular algunas reflexiones para ser debatidas, plantear algunos desafíos, intentar -desde mi concepción, por lo menos- desinflar algunos mitos o ficciones con los que, habitualmente, nos movilizamos quienes trabajamos en los campos de la política, del planeamiento y de la administración de la educación.

"Destaco el primer punto de reflexión para la reflexión".

Creo que uno de los dramas de nuestro sistema educativo -de los tantos que tiene- es la falta de espacios, de momentos para la reflexión, en esa carrera alocada de ir siempre detrás de las necesidades sociales y culturales, de buscar soluciones de emergencia, de plantear, simplemente, una"mera terapia intensiva" a los serios y dramáticos problemas del sistema educativo. Nuestra educación primaria, nuestra educación media y nuestra universidad, todo nuestro sistema educativo actual es precisamente, producto de ese tipo de metodología: estamos siempre detrás del problema, buscando la solución de emergencia, la solución inmediata y en ella no tenemos tiempo, ni capacidad de reflexión, de estudio, de investigación, de análisis sobre la problemática educativa en su conjunto.

Entonces, me parece útil -y éste es uno de los desvíos de mi propia especialidad: la Política y la Administración de Educación- enmarcar el tema del ingreso en el más amplio del problema educativo, en el marco de los problemas nacionales y en el marco de los problemas de la enseñanza media de la universidad y de los desafíos que ella nos presenta y no referirme, estrictamente, al problema del sistema de ingreso.

Por otra parte, cuando estamos a cargo de cátedr[illegible] ministración de la Educación, tratamos de que los al[illegible] gan en claro que los sistemas pedagógicos y administr[illegible] meros intrumentos.

Lamentablemente, muchas veces convertimos los [illegible] tos en objetivos, en fines y, entonces, cambiamos el [illegible] eso, también, nos falta la reflexión global sobre los [illegible] y sus problemas.

Ayer, tuvimos oportunidad de discutir la probl[illegible] la enseñanza media y, sobre todo, del producto de la [illegible] media. No sólo sobre la dramática situación de nuestra [illegible] za media sino sobre cómo llega a la universidad el eg[illegible] ese nivel.

Pero creo que faltó, realmente, un punto central [illegible] problemática, tal es la función social de la enseñ[illegible] en la actualidad.

Creo que todos acordamos en que la función soci[illegible] cional de la enseñanza media, aquella fijada en el si[illegible] do destinada a preparar a quienes iban a acceder a la [illegible] dad, a los dirigentes y gobernantes, caducó; fundamen[illegible] al perder vigencia un proyecto, por otra parte no re[illegible] y cuando la realidad educativa modificó, en forma sus[illegible] la situación de la enseñanza media multiplicándose y [illegible] masiva, particularmente a partir de la mitad de la [illegible] '40.

Indudablemente, la función social no podía ser [illegible] pero, por entonces, fue la misma enseñanza media del si[illegible] do y -materia más o materia menos, título más o título [illegible] seguimos teniendo una enseñanza media diseñada para un [illegible] político, un proyecto educativo muy claro, muy coheren[illegible]

Entonces, todo lo que hagamos para corregir esos [illegible] jes se puede constituir en meros parches, en meros pal[illegible]

Siempre planteo que el drama de nuestro sistema [illegible] reside en el hecho de que está en una situación agoniz[illegible] tuación de agonía y obsolescencia que contribuimos a [illegible] con tantos años de "terapia intensiva".

De ahí, entonces, la necesidad de dar esa discu[illegible] superar la ficción.

Creo que mucho de lo que hacemos profesionalmen[illegible] ámbito de la universidad, de la escuela media, contribu[illegible] mentar esa ficción.

Me parece una figura útil -y ya la he utilizado en alguna nota sobre la enseñanza media- ésta de la ficción que puede aplicarse al caso de la universidad. En ella fingimos todos: fingimos los docentes, fingen los estudiantes y las autoridades. Sólo fingiendo podemos seguir metidos en la enseñanza media y en la universidad.

Por supuesto que muchos sabemos de esta ficción; los alumnos lo saben. Pero esa ficción alimenta el funcionamiento de este sistema educativo -en los niveles medio y universitario- y creo que ésa es una manera de sobrevivir. Después de varias décadas de permanencia en este estado agonizante, de terapia intensiva, nuestra escuela secundaria y nuestra universidad continúan sobreviviendo. Pero cada día le resulta más difícil sobrevivir pues, como toda ficción, es cada vez menos creíble.

Después de varias décadas de ficción, la realidad nos acota más, nos crea situaciones más difíciles, más asfixiantes. Y cada vez nos encerramos más en la ficción porque es una manera de defendernos, de defender nuestro coto cerrado que, día a día cerramos aún más. Inclusive, generamos algunas ficciones hacia afuera, sobre las que creemos bastante poco.

Creo, entonces, que es útil discutir acerca de la función social de la enseñanza media y de la universidad. Creo que ésta es la discusión de fondo -hoy, obviamente, no la agotaremos- que nos permitirá transformar, verdaderamente, nuestra educación.

Nuestra universidad también vive con sus mitos. Nuestra universidad tampoco ha discutido, en profundidad, su función social y su actual estructura. Aún para las nuevas universidades -lo hemos conversado con colegas en estos días y Uds. lo viven acá, en La Pampa- la estructura es, prácticamente, la de la universidad oligárquica, elitista y profesionalista del siglo pasado. Carrera más, carrera menos, materia más, materia menos, es la misma estructura universitaria.

Evidentemente, esa universidad creada en el siglo pasado, elitista y oligárquica, que se multiplica y muestra situaciones masivas -como las que describía Augusto Pérez Lindo en relación con un solo aspecto: el del Ciclo Básico Común- requiere un replanteo.

En la universidad, vivimos de ficciones. Por ejemplo, una de las ficciones es la de su democratización.¿Podemos, realmente hablar de democratización de la universidad en un sistema elitista y discriminatorio como el nuestro, en el que, prácticamente, la mitad de los niños se nos quedan en los primeros grados de la escuela primaria?

Los que superan esta valla de la escuela primaria y la terminan, vuelven a encontrarse con una nueva valla en el comienzo del siguiente nivel, el de la enseñanza media. Y aquí se queda un 40 ó 50 %. Quienes superan esa valla -y no encuentran la valla formal que es el cupo- ingresan a la universidad por los diversos sistemas pero, nuevamente, se quedan -si no hay ciclo básico- en primero o segundo año. Es decir que, una vez más, el sistema elitista deja, en la universidad, a más de la mitad de jóvenes. Por eso hablamos de un sistema de vallas sucesivas, elitista y discriminador.

Es en las etapas institucionales de vida democrática en las que se abre la universidad; en las que, al menos, no está la valla formal en el ingreso. Pero, de cualquier manera, el problema no se supera con el simple ingreso, porque el problema es el de la permanencia, de la graduación.

Ayer, el Ing. Golberg daba cifras, porcentajes de población universitaria y su bajísimo nivel de graduación: observando los distintos períodos, en períodos de ingreso abierto o de ingreso cerrado, los niveles de graduación son, prácticamente, iguales. No cambian significativamente.

Hay otro problema que, también, me preocupa en este tema: el vaciamiento de la universidad, proceso al que, creo, estamos asistiendo.

De alguna manera, y desde hace ya muchos años, hemos vaciado la enseñanza media, le hemos quitado todo tipo de significación social, cultural y política. En la Universidad está ocurriendo lo mismo. Y esto me preocupa porque estamos generando, nuevamente, una propuesta elitista.

Como decía Augusto Pérez Lindo, la universidad se convierte, simplemente, en guardería de ciertos sectores sociales, en un aguantadero y traspasamos las funciones profesionales y culturales que debiera tener la universidad, al cuarto nivel. Entonces, ahora hablamos del sistema cuaternario, del post-grado. Debemos hablar de él pero no para transferirle las responsabilidades que debería cubrir el grado.

Lo que sucede entre la Universidad y la enseñanza media, ocurre entre la primaria y la media. Es decir, vamos postergando todo y seguimos favoreciendo el elitismo. Si bien cada vez llegan más alumnos de la primaria a la media, estamos vaciando este nivel y transferimos muchas de sus funciones a la universidad y pasamos algunas de sus funciones básicas al cuarto nivel; estamos alimentando el sistema elitista y discriminador.

En cuanto al tema de las necesidades nacionales y la ma-

trícula universitaria que ha planteado la licenciada Monestés, también nos manejamos con ficciones.

Yo tengo un gran respeto por los colegas que se ocupan del tema orientación vocacional y profesional pero éste no es un problema de orientación vocacional y profesional. Este es un problema de ausencia de un proyecto nacional integral. Evidentemente, en un país depredado durante la dictadura militar, en un país que está a la deriva en cuanto a su política socioeconómica, puede sobrar cualquier número de profesionales; pueden sobrar los muchos que entran y los pocos que se gradúan. Podrían sobrar todos. Podríamos cerrar la universidad.

La cuestión es para qué estamos dando una formación superior, para qué país estamos formando y para qué función social en ese país, dentro del proyecto nacional. Para este tema tampoco tenemos un ámbito de discusión adecuado.

La educación tiene, lo que llamamos, inercia; es decir, el efecto del producto educativo, cualquier decisión de política educativa se da a largo plazo porque se requiere todo el proceso de maduración del sistema.

Entonces, ¿podemos discutir sobre el proyecto de enseñanza media, de universidad, sobre el sistema educativo, en el marco de la actual coyuntura? ¿Podemos superar esa coyuntura y discutir todos los argentinos un proyecto nacional, un proyecto educativo? Esto es imprescindible.

En ese marco debemos discutir, entonces, la función social, y en ese marco, tenemos que fijar las políticas universitarias, las políticas de ingreso y los sistemas para dicho ingreso, no empezar desde atrás, siempre corriendo detrás de la situación.

Otro problema: ¿podemos hablar de una universidad democrática a la cual todos aspiramos, con una actual que sólo atiende el producto del elitismo, como decíamos antes? ¿Cuál es nuestro compromiso como universitarios, como integrantes del tercer nivel del sistema educativo, como protagonistas de los elementos de la cultura superior, ante los millones de compatriotas que han quedado en el camino? Muchos de ellos se han formado más allá de sus estudios formales y requieren otra formación de nivel superior que les está vedada por este sistema educativo cerrado porque si no se tiene el certificado de la escuela secundaria no se puede acceder a la universidad. Esto constituye un gran desafío.

Pero, a estas demandas, ¿podríamos satisfacerlas con esta estructura universitaria, elitista y descriminadora? No; serían

nuevas frustraciones, sería una nueva ficción, un nuevo mito.

Hay otro punto que puede dar lugar a una fuerte polémica y es, justamente, por eso que deseo plantearlo. ¿Se puede reformar la universidad con esta concepción actual de universidad, tomada de otro contexto histórico -el momento en que los sectores medios conquistan el poder con Hipólito Yrigoyen y quieren pelearle el manejo de la universidad a los sectores oligárquicos que, hasta ese momento, la habían tenido como coto de caza propio-? Entonces, aparecen los conceptos de la autonomía universitaria que es propio del año '18, de dos años después de haberse efectivizado la democracia en el país.

Setenta años después, ¿podemos seguir manteniendo el mismo concepto de universidad-isla, de universidad-torre de marfil? ¿Somos nosotros, los universitarios, capaces de transformar este sistema educativo, esta universidad de la cual somos producto? ¿Podemos hacerlo nosotros -docentes, graduados, estudiantes- que también son parte de los beneficiarios de ese sistema educativo elitista y discriminador? ¿Podemos tener esa capacidad por nosotros mismos? (No planteo ya un tema muy específico que es el del gobierno, sino el de transformar la universidad en función de estos desafíos. Mi opinión es negativa.

Justamente esto es lo que nos obliga a replantear todos estos conceptos y mitos de la autonomía de la universidad gobernada por universitarios para poder entrar en un debate más amplio, debate que exige el protagonismo de la sociedad en su conjunto. Y por eso, todas las expresiones políticas aprobamos, por unanimidad, la ley de convocatoria al Congreso Pedagógico ; porque éste nos pareció un ámbito adecuado para discutir el tema del proyecto nacional y del proyecto educativo y de cada uno de sus niveles, el universitario entre ellos. Creo que, lamentablemente, no se ha dado en el Congreso Pedagógico el espacio para dicho debate.

Me parece un hecho importante que la Universidad Nacional de La Pampa nos brinde este ámbito mucho más tranquilo. Esto, en la UBA o en la Universidad de La Plata hubiera sido más difícil.

También debemos discutir -y no lo hemos hecho todavía- la inserción de la universidad en la región a la que pertenece. Creo que, en este sentido, la UNLPam junto con el gobierno de la provincia, han dado un paso muy importante con la firma de un convenio, según anunció el Rector en el discurso inaugural de estas Jornadas. Este es un camino para insertar la Universidad en su provincia y en su región y discutir, no sólo la política universitaria, en abstracto, en general, sino la política para cada una de sus instituciones. Consideramos que el sistema

educativo debe atender las necesidades nacionales y contribuir, efectivamente, a la consolidación de la autonomía nacional y de la conciencia y la cultura nacionales pero que, a su vez, debe atender las necesidades propias, específicas, de cada región. Una universidad realmente integrada.

Un tema que me parece fundamental es que la universidad se asuma como tercer nivel del sistema educativo. Actualmente, no se asume. En realidad, no tenemos un sistema; por eso la enseñanza media no se asume como segundo nivel y, entonces, la universidad tampoco se asume como tercer nivel.

Un ejemplo: cuando la Universidad de Buenos Aires estaba discutiendo sobre el Ciclo Básico Común, en 1984, estuve en un panel con la Directora Nacional de Enseñanza Media del Ministerio de Educación, en ese momento (la Profesora Meroni) y le dije: "Me imagino que estara participando en la elaboración del CBC de la UBA". Ella me respondió: "NO, ni idea tengo". Estaba marginada la autoridad responsable de la conducción nacional de la enseñanza media nacional. Una vez más, la concepción compartimentada de cada uno. De la misma manera cuando discutimos los problemas de la enseñanza media, no pensamos en la primaria, tampoco pensamos en la región y en su contexto.

Y esto nos lleva a otro punto: A pesar de los vaciamientos académicos que ha sufrido la universidad durante el proceso militar y a la actual falta de atractivos para remontar ese vaciamiento, en forma adecuada, tiene un capital científico y académico muy importantes. ¿En qué medida lo vuelca hacia el país o la región en que se encuentra, o hacia el sistema educativo? ¿En qué medida ese capital académico ayuda a discutir la temática del nivel anterior? Eso no se da, de ninguna manera.

Entonces, y para terminar, estos son algunos de los tantos desafíos, algunos de los mitos con que nos manejamos, con los que, de alguna manera, tratamos de tapar nuestras propias frustraciones.

Yo creo que manejarnos con estos mitos es válido en lo personal pero no lo es en la nacional, en lo social, en lo político. Debemos comenzar a discutir los problemas reales, las posibles propuestas de país, de proyecto nacional, cultural, educativo, de proyecto universitario.

Es un proceso largo, por supuesto. Estamos hablando de un sistema, de una universidad que viene desde el siglo pasado.

Creo que toda transformación tiene que partir de la toma de conciencia sobre su necesidad. Creo que este tipo de discusión contribuye a esa toma de conciencia. Nadie cambia si no está convencido de que tiene que cambiar. El tema del cambio y de

la reflexión sobre él es un punto importante, un proceso complejo. Es en este marco en que ubico la problemática de los sistemas de ingreso y a partir de esta discusión veremos cuál es más eficiente.

Entretanto, tenemos que ir buscando paliativos -aunque no me guste la palabra-, las soluciones de emergencia que permitan apagar el incendio. Pero mientras actuamos como bomberos -y todos actuamos como bomberos: autoridades, docentes, los propios estudiantes- debemos pensar la manera de salir del incendio permanente y buscar soluciones más definitivas, soluciones que sean, verdaderamente, transformadoras del país, de nuestra sociedad, de nuestra educación, de nuestra universidad.

Cuarta parte:

ACCESO MASIVO A LA UNIVERSIDAD Y SELECCION ACADEMICA

PANELISTAS

I. Ingº Juan C. RECALCATTI
II. Lic. Ernesto VILLANUEVA
III. Lic. Julio BARANDIARAN

I.

El ingreso directo encontró a las universidades en una situación muy difícil, con estructura edilicia atrasada veinte años, equipamiento inadecuado por obsoleto y, lo más importante, con una gran cantidad de aspirantes a entrar en la universidad, después de diez años de cupos.

Por ello, resolver el problema del ingreso generó conflictos, entre otros motivos por la necesidad de satisfacer el legítimo deseo de participación de muchos estudiantes, lo que en muchas oportunidades se vio frustrado por la superpoblación de los cursos.

Analizando el caso de las universidades "chicas", a partir de 1986, el ingreso directo dejó de ser un problema. Los Rectores tenemos la impresión de que el asunto es, hoy, manejable. Aún quedan dificultades para superar pero, ¿cómo superar en dos años, veinte de atraso?. Confiamos en asumir el ingreso directo en los próximos dos años. Después discutiremos si con él garantizamos la igualdad de oportunidades o si, por el contrario, el sistema segrega al estudiante.

En este momento, el ingreso directo no es problema para muchas Universidades Nacionales. El problema reside en la carga que tienen algunas carreras.

El tema se complica cuando pensamos que, en dos años, hemos tratado de realizar la mayor cantidad de concursos docentes para poder normalizar la universidad. Esto, lógicamente, inmovilizó cátedras en razón de las expectativas que se crearon en tor

no de esta situación inédita.

Cuando el ingreso se vuelca hacia carreras que no han sido planificadas o cuando crecen carreras fuera de planificación aparecen dificultades presupuestarias.

Este es, actualmente, el problema de la universidad: el ingreso a determinadas carreras, no el ingreso directo.

Lo que se debe resolver en las universidades es el modo de orientar la matrícula a partir de lo que no existe: el famoso Proyecto Nacional que, según creo, no se concretará nunca, al menos hasta que no existan proyectos regionales.

Estamos en una coyuntura difícil: cómo lograr que los alumnos ingresen en carreras que son necesarias para este país abandonando, así, la concentración en otras que no tienen salida laboral y que, además, están saturadas.

Daré algunos ejemplos: la inscripción en Ingeniería Metalúrgica ha descendido, prácticamente, en todas las universidades en cuyos planes está incluida, y los minerales de todo el país están esperando, todavía, bajo la tierra.

Nuestro desarrollo nacional depende, también, de ese potencial mineralógico; para ello, necesitamos ingenieros metalúrgicos. Pero la propaganda en los diario y la televisión conducen a los estudiantes de Ingeniería hacia Sistemas o Electrónica, carreras que están saturadas. Además, no debemos olvidar que en carreras tales como Medicina, Sociología, Sicología y Abogacía la concentración de profesionales ha superado, en proporción, la de Europa y Estados Unidos.

Entonces, lo que debemos encarar es la orientación de la matrícula de manera tal que sin quebrar la vocación de los jóvenes les muestre, desde el primer momento, cuál es la perspectiva.

El ingreso masivo asociado a la igualdad de oportunidades es discutible.Cuando adentro de un aula hay 150 ó 200 alumnos, es probable la deserción. Estamos dando oportunidad para que los jóvenes puedan acceder a la educación de dos maneras diferentes: no incorporándolos al proceso educativo y permitiendo que se vayan del país después de haberlos formado.

El sistema educativo debe tener un gradualismo adecuado. La exigencia de la universidad de ingreso masivo, de aumento del presupuesto contribuye a formar una élite.

Es obvio que lo primordial debe ser la salud, los chicos que mueren de hambre, los que no acceden a la escuela primaria, a la secundaria, a la universidad. Si ponemos esto dentro del marco correcto, también podemos adecuar los pedidos de presu-

puesto porque no podemos pedirlo para la universidad, y no hacer lo mismo para la salud.

El ingreso debe ser asumido por todos. Tengo la seguridad de que, en este momento, Argentina es el único país del mundo que tiene ingreso directo. ¿Seguiremos manteniéndolo porque es lo único que se nos ocurrió para igualar las oportunidades de los cerebros y las potencialidades que tienen los jóvenes, en nuestro país? No podemos permitirnos que cada estudiante elija la carrera que quiera, sin una planificación, porque eso es un despilfarro, no sucede en ningún lugar del mundo. En esto, soy categórico.

En este momento, en Ingeniería de Sistemas de la Universidad Tecnológica Nacional tenemos veinticinco mil estudiantes. En España, por ejemplo, el cupo está limitado a 5.000 estudiantes, en todas las universidades del país. A los veinticinco mil que mencioné debemos sumar lo que llega de la UBA y lo que tienen otras universidades. De acuerdo con estos datos, los analistas de sistemas de hoy serán los taxistas de mañana. Y a esto, sumemos, también, la despoblación en las carreras de Ingeniería por el éxito de Sistemas y de Electrónica.

Por todo lo expuesto, considero que el ingreso masivo y el nivel académico no se resuelven poniendo restricciones. Debe haber ingreso directo pero no a todas las carreras. Soy partidario de un sistema en el que se entregue la libreta al estudiante cuando se anote. Se inscribe y ya pertenece al sistema universitario.

Mi propuesta es que, en determinadas carreras tiene que haber examen; en otras, no debería haber examen de ningún tipo. El aspirante puede elegir cualquiera de las carreras del espectro universitario pero, previo a ello, se requiere una orientación vocacional, alguna forma de selección pues no podemos darnos el lujo de despilfarrar el presupuesto en la elección de carreras que terminan en deserción.

El ingreso masivo nunca corrigió el problema de la deserción universitaria. Tengo una estadística con punto de partida en 1960, cuando el pico máximo de egresados de la UBA fue del 22%. Evidentemente, con cualquier sistema de los utilizados hasta ahora, hemos perdido el 80% de los estudiantes en el camino. Lo que debemos hacer es orientar al estudiante hacia la carrera más adecuada y preservar su permanencia en ella.

Tenemos un problema de altísima deserción. Nos preguntamos por qué se van los alumnos y no conocemos la respuesta. No hay un diagnóstico completo, salvo en las ciudades pequeñas donde es posible el seguimiento. En las ciudades grandes, el alumno es un fantasma que desaparece.

II.

Mi exposición se va a centrar en tres conclusiones y después, trataré de profundizar una de las respuestas posibles.

La primera de las conclusiones que quiero señalar es que el ingreso masivo no constituye un factor decisivo para el deterioro de la Universidad. Debemos demostrar esta proposición para avanzar en las siguientes cuestiones.

Este hecho es fácilmente demostrable mediante tres grandes argumentos. En primer término, uno de carácter histórico, sencillo: a partir de 1966 se da una restricción del ingreso universitario y una reducción del nivel académico de la Universidad, simultáneamente. Sobre esto, podríamos desarrollar datos y cifras pero -creo- es una evidencia histórica que no requiere mayor demostración.

En segundo lugar, podemos encontrar que, cuando se ha escindido el campo de la docencia universitaria de la investigación, ha disminuido la calidad de la enseñanza. Esto es también histórico y se ha evidenciado desde 1966 en adelante, pero atiende a una cuestión que, a mi juicio, es de la esencia de la Universidad. Ella tiene como misión la construcción del conocimiento, no sólo la repetición de un conocimiento ya adquirido en la medida en que tiende a dividirse un aspecto de otro, llevando la investigación fuera de las universidades a través de institutos especializados que nada tienen que ver con ella, tiende, paulatinamente, a la creación no de universidades sino de colegios secundarios, repetidores de un conocimiento que se posee y que se elabora en otros ámbitos.

En tercer término, y, a mi juicio, central para la cuestión del deterioro de la calidad de la enseñanza, están las condiciones de trabajo de los docentes. Por tales entiendo la cuestión salarial, la dedicación y el equipamiento necesario p

que el docente desarrolle su actividad. Cuando estas condiciones se deterioran, disminuye la calidad de la enseñanza.

Estos dos últimos argumentos -el de la docencia y la investigación y el de las condiciones de trabajo docente- son los centrales para medir la primera cuestión que es el deterioro (o no) de la Universidad y no tanto el ingreso masivo.

Esta es la primera conclusión a partir de la cual se puede avanzar hacia otro tipo de análisis.

Una segunda cuestión que me interesa señalar es que la exigencia masiva que existe en la sociedad argentina para ingresar a la universidad, tiene un origen social (en el sentido de ciertas clases sociales: asalariados de servicios hacia arriba) y además se funda en expectativas sobre el futuro de nuestro país, contrapuestas a las de nuestra estructura económica. Esa exigencia para ingresar a la Universidad se contrapone con la realidad socioeconómica de nuestro país.

Las motivaciones para el ingreso puede agruparse en tres categorías, según el siguiente cuadro:

Cuadro de problemas universitarios y respuestas posibles

Motivaciones	Problemas Universitarios	Sociedad	Respuestas
salida laboral ⟷	cantidad de egresados ←	necesidades de la estructura socioeconómica	adecuación
ascenso social	calidad de egresados		. . . . .
afán de conocimiento	espectro de carreras		transformación

En primer término están aquellos que ingresan para lograr una habilitación profesional. Está muy extendida la idea de que la escuela media no forma laboralmente y que sólo un egresado universitario puede manejarse en nuestra sociedad. Creo que esa es la idea de la gran mayoría de quienes ingresan a la universidad.

Pero ello no nos debe hacer ignorar otras motivaciones para el ingreso, como son el ascenso social (creo que, en alguna proporción, existe) y también el mero afán de conocimiento. Por supuesto, esta clasificación es, como todas las clasificaciones, un poco forzada. Deberíamos agregar un cuarto factor residual y, en muchos casos, hay una combinación de las dos motivaciones. Pero lo que me interesa señalar es la posibilidad fáctica de esta categorización para explicar lo que viene a continuación.

Hay una serie de tareas posibles desde la planificación universitaria para dar respuestas específicas al segundo y al tercer casos: a aquellos que ingresan a la universidad en función del ascenso social y a aquellos que lo hacen por un mero afán de conocimientos. Lo que me interesa destacar es el caso primero: el de todos aquellos que ingresan con el objetivo de formarse desde el punto de vista profesional.

Desde el punto de vista de nuestra estructura económica, en este momento se requiere una cantidad de profesionales inferior a la existente. Es posible que esta afirmación encuentre excepciones en algunas profesiones específicas pero, globalmente, es así para el conjunto de ellas. Dada la situación económica actual, el conjunto de profesionales que existen en la Argentina excede las necesidades económicas.

En segundo lugar, la calidad de los egresados de la universidad argentina no se condice con la calidad que requiere nuestra estructura socioeconómica; y no se condice en más ni en menos y de ahí la gente que se va del país. O sea, hay un desfasaje entre el tipo de egresado universitario y las exigencias actuales que tiene nuestra estructura económica. Ese desfasaje se da -insisto- en un nivel puesto que la calidad es inferior a lo que se busca y, en otros casos, porque esa calidad no tiene que ver con las necesidades actuales de nuestro país.

En tercer término está el espectro actual de carreras, de disciplinas, carreras cortas, títulos intermedios etc., que responden a estas necesidades de nuestra estructura socioeconómica. Es imprescindible trabajar en el segundo y tercer aspectos Muchas propuestas escuchadas en estos días de las Jornadas se refieren a esta cuestión; por ejemplo, la posibilidad de hacer un análisis a fondo de la realidad, de modo tal que se pueda modificar el espectro de las disciplinas. Se ha hablado aquí acer

ca de la metodología utilizada en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Tucumán.

Hemos escuchado varias propuestas referidas a la calidad que deberían tener los futuros egresados, adecuando, aún más, la relación que hay entre el conjunto de la sociedad y la universidad, y, creo que, en ese sentido, queda un largo camino por recorrer.

De esta cuestión, me interesa destacar que es importante trabajar en esos dos planos: calidad de egresados y espectro de carreras, pero ambas cuestiones no resuelven el tema de la cantidad de egresados universitarios. Puede incidir en algo la cantidad hacia arriba o hacia abajo pero, globalmente, no va a modificar esta situación de desfasaje entre egresados y estructura socioeconómica actual. Esta es la segunda conclusión que quería plantear: existe un desfasaje entre las necesidades actuales de la estructura socieconómica y el número anual de egresados universitarios.

La tercera conclusión, pues, es que **hay un severo interrogante sobre el papel de la Universidad en nuestro país.** Algunos pueden llamarlo "crisis de la Universidad", "crisis del sistema educativo", podemos asignarle cualquier título. No me gustaría que nos aferremos a los nombres porque, a veces, terminamos en una discusión semántica que no nos conduce muy lejos. Pero sí me interesa observar que hay un interrogante, una duda sobre la función de la Universidad en nuestro país. Y en torno de este interrogante (el desfasaje entre cantidad de egresados y necesidades de la estructura socioeconómica) hay, desde el punto de vista lógico, tres respuestas posibles. Y con esto señaló las tres conclusiones: la de la importancia del ingreso masivo, la de la crisis de la Universidad, la de la importancia del ingreso masivo, la de la crisis de la Universidad, la del desfasaje entre egresados y necesidades. Quiero plantear que, sobre esta última relación hay tres respuestas posibles: una, hará hincapié en la resolución de los temas de la calidad de egresados y del espectro de carreras y deberá **pensar** que resolver esta cuestión es ajeno a la problemática de la Universidad.

Esa es la posición predominante, hoy, entre los universitarios argentinos. Se hacen muchísimos esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza, para relacionar, más intimamente, investigación y docencia, para hacer más aptas las carreras, en cuanto a las posibilidades de salidas laborales pero se piensa, en el fondo, que el tema de cantidad y estructura socioeconómica es un problema ajeno a la Universidad.

No le he encontrado un nombre a esta actitud; a veces, se la suele llamar "cientificismo". No me convence mucho ese nom-

bre y se refiere al caso de aquellos para quienes esta cuestión es ajena a su condición de universitarios.

Hay otras dos posibles actitudes: una, la de adecuar la cantidad de egresados a las necesidades de la estructura socioeconómica actual, y hay dos caminos para esas posibilidades. Una es la que conocimos durante la dictadura: la de los cupos; otra, es una alternativa moderna de ese sistema: dejar a la universidad como un lugar de ingreso masivo y crear centros de excelencia totalmente divorciados de la universidad. Esto significaría crear una nueva universidad, fuera de las tradicionales. Cuando digo "fuera de" no me refiero a la relación administrativa sino a una relación más profunda desde el punto de vista académico, orgánico. Esta es una posibilidad.

La otra posibilidad es pensar que esta cuestión es, también, un problema de la universidad porque una de las misiones que deben atender sus autoridades y los claustros que la integran es el tratamiento de cada uno de los temas que estamos viendo, en calidad y en espectro de disciplinas.

Quisiera hacer tres puntualizaciones y dar cinco pequeños ejemplos para ver en qué medida la universidad puede colaborar en la transformación de las necesidades socioeconómicas, que no es adecuando la cantidad de egresados a las necesidades actuales sino trabajando para que las necesidades de la estructura socioeconómica sean distintas de las actuales.

Primer punto: Cuando hablamos de las necesidades de la estructura socioeconómica, no deberíamos pensar en el mercado de trabajo exclusivamente. O sea, no deberíamos pensar en las demandas reales que hoy existen y que percibimos, rápidamente, como demandas hacia la universidad, sino que deberíamos ampliar ese marco. Deberíamos pensar que hay una serie de demandas potenciales que no llegan a la universidad. A eso se le llama con frecuencia, "necesidades nacionales", " necesidades de país " y se lo distingue de las necesidades de la estructura económica propiamente dicha.

Cuando la Lic. Guzmán (1) señalaba la metodología de trabajo en Ciencias de la Salud, hablaba, evidentemente, de un criterio que no es el del mercado de trabajo sino el de buscar esas necesidades en la población.

(1) Lic. Angela Irene Guzmán, docente de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Universidad Nacional de Salta.

Segundo punto: Este criterio nos está llevando al reconocimiento de que hay un espectro de la sociedad argentina muy amplio que no tiene ningún contacto con la universidad. A mi juicio, es el sector al cual la universidad debería tener más en cuenta para darle respuestas en cuanto a la calidad de egresados.

Tercer punto: Dada la actual estructura socioeconómica,no alcanza un diagnóstico de la realidad argentina para plantearnos esta tarea. Esto significa que, al estilo de lo que plantea Marcusse,habría que imaginar la dimensión negativa o sea, la dimensión que no existe en esta realidad para plantearnos una serie de tareas en relación con la universidad.

Por eso me parece imprescindible el diagnóstico. Los ejemplos que se han dado durante estas Jornadas son fundamentales en ese sentido porque muestran cuánto hemos avanzado pero, también, en cuántos aspectos básicos desconocemos nuestra propia realidad. Lo hemos visto a través del tema de la relación universidad - colegio secundario y en cuanto al perfil del ingresante.

Aunque debemos avanzar mucho más en el diagnóstico, desde el punto de vista metodológico, ese diagnóstico no alcanzaría para formular una tarea destinada a la universidad. En ese sentido, es necesario replantear el tema del proyecto, algo que no existe en esta realidad y que no se deduce, mecánicamente, de ella.

Estos son los tres breves comentarios que deseaba hacer y creo que de ellos se deduce una serie de ejemplos, de tareas, en los cuales la universidad ya está trabajando. Pero quiero señalar que están relacionados con reformas estructurales del país. Por ejemplo, el tema de la regionalización. La experiencia en discusiones casi diarias nos muestran que estas diferencias que señalo entre egresados y necesidades de la estructura socioeconómica tienen relación con las diversas regiones del país. Hasta el tema del ingreso es muy diferente. Para una universidad como la de Patagonia el problema central es, tal vez, la falta de docentes pues no se consiguen y no el ingreso que resulta un tema secundario. No podemos hacer una traslación mecánica de la realidad de las grandes universidades al conjunto de las del país.

Otro ejemplo se relaciona con las dimensiones de la universidad. Es difícil pensar en una efectiva influencia desde la universidad hacia el medio, con estructuras inmersas que hasta superan el sentido común. Una profesora decía hoy, que en su cátedra tiene 12.500 alumnos. Es el doble del total de alumnos de la Universidad de la Patagonia. Esto debería llevarnos a pensar

en la necesidad impostergable de encarar ciertas modificaciones de fondo para algunas universidades.

Otra cuestión es la de las carreras cortas o títulos intermedios. ¿Es imprescindible la existencia de salidas laborales que permitan la continuidad después de los estudios o estamos creando estructuras algo divorciadas entre sí?

La cuarta cuestión se refiere a la existencia de centros de excelencia, es decir, lo que se discute ahora sobre centros cuaternarios. Creo que la cuestión no es tanto de encuadramiento administrativo sino en cuanto a la medida en que habrá de colaborar con esto y la relación entre ternario y cuaternario. La existencia del nivel cuaternario tiene que ver con la potenciación de lo que se tiene pero, además, con la formación de profesionales que puedan colaborar, mucho más, para modificar esta situación.

Y, finalmente, tenemos la potenciación de lo que existe.

Creo que, actualmente, hay un gran desfasaje entre universidad, sociedad y estructura productiva, y antes que eso hay con frecuencia, mucha distancia entre universidad y la propia estructura del Estado, sobre todo en el caso de las universidades grandes.

En estos días lo hemos visto en ejemplos, como ser si la universidad puede colaborar con los docentes de secundario, o no, sobre todo, en las universidades grandes. La universidad aparece como "lo otro" del sistema educativo. Hasta en la concepción a menudo, se piensa en el sistema educativo, por un lado, y en la universidad, por otro. Esto estaría señalando que, en realidad, no se piensa la universidad como un lugar de educación sino como a fin del siglo pasado, en un lugar para el ascenso social.

I.- INTRODUCCION

El ingreso a las Universidades Nacionales ha dado lugar, desde siempre, a intensos debates incitando a una polémica abordada desde diferentes ópticas, fundamentalmente las de los juristas, filósofos y sociólogos, pero, en definitiva, con la característica común aparente de no tener fin, a tal punto que las distintas posiciones al respecto resultan estandartes de singular peso en las campañas políticas partidarias.

En nuestro país, y pese a los antecedentes análogos y experiencias concretas disponibles, se percibe nítidamente la asociación del ingreso masivo a la Universidad con el compromiso político que el partido hoy gobernante ha asumido desde su fundación, sin atender mayormente a la conceptualización de tan trascendente decisión. La Ley 1420, en primer lugar, y la Reforma Universitaria de 1918 -claros exponentes de una educación verdaderamente abierta al pueblo- son los antecedentes y experiencias concretas que demostraron las posibilidades de desarrollo rápido y armónico de una sociedad adecuadamente formada. Confirman estos resultados las decisiones políticas posteriores que, a través de sistemas directa o indirectamente selectivos -los que además, gozaron de una continuidad envidiable que la Reforma no tuvo- llevaron al país a su bancarrota intelectual, sin perjuicio de reconocer esfuerzos individuales de ciertos grupos y escuelas, pero aislados, y, por ello, sin posibilidades de revertir fundamentalmente la situación.

De tal modo, se tornan imprescindibles nuevos aportes a aquella conceptualización en procura de "demistificar" la consideración de un tema que exige clara y fundamentada dilucidación.

En tal sentido, la formación de quien esto escribe, desarrollada en el campo de la tecnología de procesos de transformación de materias primas, le permite abordar el tema a través de un enfoque no habitual, el de la gestión de calidad que necesariamente debe acompañar a todo emprendimiento humano, individual

o grupal, que, en todo caso, podrá cargar con una cierta pasión política -por otra parte, genuina y legítima- pero exenta de todo arrebato emocional, dogmatismos o consignas.

II.- LA GESTION DE LA CALIDAD EN LA "EMPRESA" UNIVERSITARIA

Cuando un grupo de individuos se propone acometer una empresa -y esto entendido de un modo general como todo tipo de emprendimiento humano (por ejemplo: un individuo acomete la empresa de fabricar un cierto producto y, para ello, se organiza empresarialmente; pero también un estudiante acomete la empresa de estudiar, para lo que también debe organizarse; en términos generales, el país acomete la empresa de cumplir los objetivos de la Constitución, y, obviamente, en tal sentido se organiza)- advierte inmediatamente que los universos que lo rodean y el mismo al que pertenece son mutuamente interdependientes y se enfrenta a un conjunto de desafíos a superar, que, en términos generales, pueden describirse así:

a) **inercia al cambio:** Ha sido y es evidente que los individuos y sociedades muestran una resistencia, cuando no oposición directa, al cambio, atribuible a diversos factores, entre los cuales se destacan la expresión de una crisis de la propia estima y la falta de una **adecuada preparación para encararlo.**

b) **complejidad tecnológica:** el desarrollo tecnológico mundial es de complejidad creciente, esto no es novedad, dando lugar a nuevos productos, procesos, sistemas, etc., pero, adicionalmente, esa tecnología que ha crecido en complejidad debe soportar exigencias de confiabilidad total mucho mayor que la del producto o sistema superado.

c) **desarrollo económico:** la 4/5 parte del mundo está en una economía de subsistencia (de subdesarrollo o para vivir); la 1/5 parte restante está en una economía de abundancia. La primera pide **más** (por ejemplo: alimentos, estudiantes); la segunda pide **mejor.**

d) **criterio económico:** cada actividad emprendida queda caracterizada por un nivel y un valor económicos (por ejemplo: "hago tal cosa a tal precio") por lo que se impone una bien pensada planificación (infraestructura, equipamiento general, recursos humanos, etc.) que, en función de la dinámica de esa actividad, genere una **obsolescencia planificada.**

Así las cosas, el grupo emprendedor debe, de manera necesaria y pensada o impensadamente, fijarse políticas de calidad referenciales para la toma de decisiones. Tendrá, en primer lugar, que interpretar adecuadamente cuál es el requerimiento del

consumidor (o bien, de la sociedad en cuanto se intente la extrapolación del razonamiento hacia valores humanísticos de una población) -asignémosle la sigla NRC-, evaluar el nivel de tolerancia superior (NTS) que se impondrá en la "producción" de la cosa emprendida y cotejar ambos niveles con el que, en definitiva, aparecerá a la hora de la verdad, esto es, el nivel que se alcanza por el trabajo de los recursos humanos y todos los medios puestos en juego en el cumplimiento del objetivo (en términos técnicos, dicho nivel se conoce como nivel aceptable de la calidad, NAC). La acción del grupo podrá entonces cotejarse con la ecuación

$$NTS = NRC = NAC$$

que expresa la situación límite de funcionamiento ideal de la empresa.

A esta altura, conviene precisar el concepto de "calidad". Sin pretender una definición estricta y terminante de tal concepto cargado de subjetividad, la que ofrece el francés Meynaud es, al momento, la más ampliamente aceptada: "Calidad es el grado de adecuación de las características de un producto a las necesidades y deseos del consumidor", definición que lleva implícitas dos características fundamentales de la calidad, cuales son utilidad funcional y precio del producto.

Una lectura detenida de esa definición permite encontrar tres componentes distintos: (Cuadro 1)

La calidad de diseño se refiere al conjunto de especificaciones técnicas, cualidades y características que debe poseer el producto en el momento de proyectarlo (inténtese la extrapolación al emprendimiento político de los hombres con aspiraciones de gobierno: deben interpretar lo que su pueblo quiere y proyectar su política para dar la satisfacción, diseñando el tipo de economía, el tipo de educación, por nombrar sólo algunos ejemplos, aplicables a esa sociedad).

La calidad de concordancia, de un lado, refiere en cuánto el producto elaborado se aleja de los requerimientos de aquel diseño.

Durante muchos años, el llamado control de calidad se desarrolló en base a esos dos conceptos recién definidos. Sin embargo, la empresa ha debido reconocer que el concepto calidad es más amplio aún, ya que, si bien resulta evidente esperar baja "performance" del producto en cuanto, a pesar de un buen diseño, se carezca de una óptima concordancia, puede ocurrir que esa ba-

ja performance se deba a una deficiencia de diseño. En consecuencia, se impone un tercer concepto, el de la calidad de **performance** (calidad en función del tiempo), sobre la base del cual y, a través de las pruebas de vida a las que se somete el producto, se procura ganar confiabilidad. De este modo, se ha podido presentar al Control de Calidad como un sistema cerrado cuya retroalimentación ("feed-back") la constituye la calidad de performance, recogiendo información de los usuarios con miras a la probable corrección del diseño o la concordancia. (Es notable, con esto, y por eso vale adelantarlo, cuán fácilmente resulta explicable -e indispensable- la presencia de los graduados en el gobierno universitario).

Por lo expresado, puede estructurarse ahora un **sistema integral de la calidad** (SIC) (Cuadro 2).

A los costados del esquema del SIC, se han realizado anotaciones de orientación vinculadas al quehacer universitario a los efectos de poner en evidencia la aplicabilidad conceptual de la propuesta a la consideración específica de la acción universitaria y de favorecer una mejor predisposición mental al analizar el marco referencial para la ejecución de un SIC y los beneficios que con él se procuran.

En efecto, el desarrollo del SIC debe hacerse en base a estas premisas fundamentales:

- Conciencia de la superioridad de fabricar artículos de calidad (es decir, con ganas de establecer un NTS racionalmente alto).
- Esfuerzos dirigidos básicamente hacia la prevención de defectos.
- Egresos que se originen **no son gastos, sino inversión.**
- La Calidad no tiene un único responsable, sino que **es un problema de toda la Empresa:** luego debe haber una "mentalidad para la calidad".
- Los datos obtenidos de los controles deben proveer información para tomar decisiones de "acción correctiva".

Con esto, la gestión de calidad producirá los siguientes beneficios:

a) Mejor calidad
b) Aumento de la producción
c) Menores costos unitarios
ch) Mejor moral del equipo productor

¿Por qué?

a) Porque pueden fijarse y mantenerse límites de calidad con la consiguiente disminución de descartes y/o reprocesos.

b) Al disminuir los descartes, se consiguen más unidades netas producidas con los equipos y tiempos disponibles.
c) En consecuencia, bajan los costos unitarios por la mayor eficiencia del conjunto.
ch) Hay satisfacción en el equipo productor, ya que observa que sus esfuerzos se traducen en mayor producción y mejor calidad, desapareciendo todo tipo de tensiones entre superiores, jefes de producción, operarios e inspectores.

Los especialistas en la materia afirman que: "El costo de controlar la calidad es una prima de seguro que se paga para asegurarse la producción y venta futura". En resumen : prestigio, imagen y continuidad a través del tiempo.

Queda, a partir de aquí, librada a la enriquecida imaginación del universitario la aplicabilidad que se ha venido proponiendo de esta idea de gestión empresarial a la particular gestión universitaria.

La Universidad, o mejor dicho el Sistema Universitario Nacional, es el más alto servicio educativo que el país ofrece a su sociedad.

Está claro que un tema específico de la Universidad, como el ingreso, se sujeta indefectiblemente a la definición previa del rol que se pretenda asignar a ella en el desarrollo del país al que sirve. De otro modo se estaría anteponiendo "el carro al caballo".

Ese rol, ese diseño, debe definirse en base a la consideración de los mundos interdependientes, de las "especificaciones" actuales, de las investigaciones de todo el conjunto pensante del país y el planeamiento general.

Ha sido muy explícito el señor Presidente de la Universidad Nacional de La Plata en su clase inaugural del ciclo académico 1987 al ejemplificar con números contundentes la situación mundial, como consecuencia de la profunda revolución tecnológica que vivimos y que está cambiando drásticamente las condiciones del sector productivo con una dinámica vertiginosa.

En este aspecto, no puede resultar ocioso insistir en los diagnósticos de hoy: está cambiando rotundamente el concepto clásico de materia prima, ésta es ahora inespecífica; están cambiando sustancialmente las formas y las cantidades de energía consumidas; se están originando productos por caminos hasta hace poco insospechados; en suma, la nueva acción de los mundos independientes conlleva un cambio total en las coordenadas de los términos de la dependencia, como consecuencia de esta explosión de conocimientos que genera productos, procesos y sistemas para un mercado con nuevas exigencias de confiabilidad total, mucho mayo

res que las de aquellos que han sido superados.

La respuesta inteligente a esta situación, que además exhibe la singular característica de la extraordinaria contracción del tiempo de vida útil de los conocimientos que se van adquiriendo, es el diseño adecuado de un sistema educativo con particular atención al concepto de la obsolescencia planificada. Transcurren varios años, generalmente, para la superación de los conocimientos de ciencia básica pero, en cambio el conocimiento especializado es de corta vida, con lo que, ciertamente, la mitad de lo que enseñamos a los alumnos universitarios en el transcurso de una carrera de 5 años, queda, a su término, desactualizada. Es necesario asegurar, entonces, la retención permanente del educando dentro del proceso educativo que, por lo mismo, deberá estar calificado por las características de permanente, racional y seguro.

La ejecución de un tal diseño requiere de dos componentes principales: infraestructura, hoy por hoy entendida en términos de infraestructura de tecnología (interacción de computadoras, redes informáticas, comunicaciones en general), pero, fundamentalmente, recursos humanos con alto nivel de instrucción abundantes -sin los cuales, es imposible avanzar en el camino trazado por esta tercera revolución tecnológica actual-.

Resulta imperiosa la formación inespecífica de nuestros recursos humanos como modo de prepararlos con flexibilidad frente a la demanda de conocimientos insospechados que se llegare a plantear en los próximos años. La automitación y la robótica se van imponiendo ampliamente en los nuevos esquemas de producción eliminando puestos de trabajo en la línea pero, y esto es sustancial, **requiriendo** la creación de otros empleos con nivel de competencia adecuada lo que implica niveles educativos crecientes. En síntesis, el rol de la educación aparece como factor geopolítico decisivo en la proyección futura del país. En este marco, las riqueza de las naciones está directamente vinculada al mantenimiento **del mayor número posible** de jóvenes en el sistema educativo y el retorno de las generaciones intermedias al sistema para la pertinente actualización de sus conocimientos.

La Universidad debe ser entonces necesariamente masiva, venciendo racionalmente aquellos desafíos que describíamos líneas atrás: la oposición al cambio, la complejidad tecnológica, el desarrollo económico del mundo dentro del cual nos manejamos y los criterios de obsolescencia. El diseño le plantea al estudiante sus propios desafíos: adquirir disciplina intelectual, capacidad de estudio y lectura, aprender a razonar, adquirir un cierto grado de educación básica mínima en alguna disciplina, lograr capacidad para la formulación de juicios propios y capacidad para el manejo y selección de información relevante frente a

un problema dado.

La "máquina universitaria" debe ponerse en movimiento para "producir" de acuerdo con el diseño, sin olvidar el concepto de "calidad de performance" que estará asegurado en función de una intensa actividad de post-grado para que el conjunto de actividades lleve al Sistema Universitario Nacional a constituirse en el reservorio intelectual de la sociedad a la que sirve y a asumir responsabilidades de gran consultora como garantía, independencia, objetividad y defensa del interés argentino.

III.- CONCLUSIONES

El esquema planteado para el análisis de este extraordinario emprendimiento humano traducido en la gestión universitaria del país ha permitido poner de manifiesto la necesidad insoslayable de sujetar la definición de aspectos puntuales de esa gestión -como, por ejemplo, el ingreso al sistema universitario- , a un conjunto de definiciones previas y mecanismos de evaluación -y de control de gestión- que anteponen la necesidad de especificar el diseño de lo que se pretende "hacer", evaluar los recursos y medios que habrá que poner en juego para ejecutar aquel diseño y las acciones -con espíritu de prevención de "defectos"- indispensables para asegurar una "producción" racional, permanente y segura, única forma de entender que los gastos que una tal "gestión de la calidad" del emprendimiento es una prima de seguro en la que el país invierte para asegurarse su patrimonio intelectual, base de toda independencia deseada.

Es como consecuencia de aquel diseño que ha podido arribarse a la conclusión de la necesidad de una Universidad masiva, **sin restricciones** en el ingreso a la misma -más allá de las responsabilidades académicas- y con una intensa actividad de post-grado que aliente el retorno de generaciones necesitadas de una actualización de sus conocimientos y mantenga al sistema en actitud de cambio permanente frente a los nuevos desarrollos.

No ha sido necesario, para ello, aferrarse a ningún dogma o levantar gratuitamente una pancarta política. En todo caso, la conclusión expresa una actitud de vida, frente a lo que, de otro modo, podría constituirse, lisa y llanamente, en el suicidio de la Nación.