

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN BOLIVIA
Frente a los desafíos de su reforma

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN BOLIVIA

Frente a los desafíos de su reforma

Luis Tapia Mealla
Alejandra Ramirez Soruco
Dora Barrancos
Eduardo Restrepo
Francesco Zaratti
Ana Rebeca Prada
Gonzalo Rojas Ortuste



LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN BOLIVIA

Frente a los desafíos de su reforma

El Postgrado en Ciencias del Desarrollo es el primer postgrado en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) especializado en estudios del desarrollo; por su carácter multidisciplinario depende del Vicerrectorado de la UMSA. Tiene como misión formar recursos humanos para el desarrollo y contribuir a través de la investigación y la interacción social al debate académico e intelectual en torno a los desafíos que experimenta Bolivia y América Latina, en el marco del rigor profesional y el pluralismo teórico y político y al amparo de los compromisos democráticos, populares y emancipatorios de la universidad pública boliviana.

Libro coordinado por Cecilia Salazar de la Torre

© CIDES-UMSA, 2017

Primera edición: abril de 2017

D.L.:

ISBN:

Impresión:

Presencia

Impreso en Bolivia

Índice

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Presentación | 9 |
| Espacio público, socialización del conocimiento y autonomía universitaria | |
| <i>Luis Tapia Mealla</i> | 13 |
| 1. Democratización del país y autonomía universitaria..... | 13 |
| 2. La composición política e ideológica de la universidad | 16 |
| 3. Condiciones institucionales | 19 |
| El polémico tema de la titularización o los desafíos en el repensar la relación co-gobierno, autonomía, sociedad y Universidad en Cochabamba | |
| <i>Alejandra Ramírez S.</i> | 23 |
| 1. Punto de partida: cuatro problemas ocultos detrás de la polémica de la titularización en el caso del conflicto de la UMSS | 24 |
| 2. Contexto del conflicto | 28 |
| 3. A manera de conclusiones: algunos desafíos que hay que asumir | 32 |
| Bibliografía..... | 36 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Formación de posgrado e investigación: | |
| La experiencia reciente del CONICET en Argentina | |
| <i>Dora Barrancos</i> | 37 |
| 1. El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina | 37 |
| 2. El sistema de posgrado en la Argentina | 44 |
| 3. Posgrado e investigación | 47 |
| Bibliografía..... | 49 |
| Investigación desde el postgrado y el nuevo modelo de universidad en Colombia | |
| <i>Eduardo Restrepo</i> | 51 |
| 1. Introducción | 51 |
| 2. Emergencia de los postgrados..... | 52 |
| 3. Transformaciones en la investigación | 54 |
| 4. El modelo de universidad | 57 |
| 5. Conclusiones..... | 62 |
| Las carreras científicas ante la reforma universitaria: qué pueden aportar y qué necesitan recibir | |
| <i>Francesco Zaratti</i> | 65 |
| 1. Premisas | 65 |
| 2. ¿Qué pueden aportar las carreras científicas a la Reforma? | 66 |
| 3. ¿Qué precisan recibir las carreras científicas de la Reforma? | 70 |
| 4. Conclusiones..... | 72 |
| Luces y sombras de las Humanidades en los tiempos que corren | |
| <i>Ana Rebeca Prada</i> | 75 |
| 1. ¿Desde dónde hablo? | 75 |
| 2. Cómo están las cosas | 77 |
| 3. ¿Como queremos que sean nuestros estudiantes? | 78 |
| 4. Filosofía y pensamiento | 80 |
| 5. Historia | 81 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 6. Literatura | 82 |
| 7. Postgrado | 84 |
| Las humanidades y las ciencias sociales que quieren minimizar. De la política y el poder | |
| <i>Gonzalo Rojas Ortuste</i> | 87 |
| Bibliografía..... | 96 |

Presentación

El libro “La Universidad Pública en Bolivia frente a los desafíos de su reforma” contiene 7 artículos presentados en el Seminario Internacional organizado por el Postgrado en Ciencias del Desarrollo (CIDES) con la Facultad de Ciencias Sociales, la Carrera de Trabajo Social y el Instituto de Investigaciones e Interacción Social de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Andrés, el año 2016. El seminario se sumó al realizado el 2014 y a un esfuerzo complementario que está desarrollando el CIDES desde hace varios años atrás, a través de publicaciones sobre la universidad pública en formato libro y en formato “boletín”.

El objetivo de estos seminarios y publicaciones es abrir un debate que coloque a la universidad pública en la agenda política, poniendo como principio la idea de que su problematización, sin ser excluyente, debe ser tarea de los propios actores universitarios. Tomando en cuenta ese principio, el propósito es desplegar un proceso de discusión autónoma frente a las coacciones políticas externas y coyunturales, sin que ello suponga dejar de lado los problemas nacionales que la universidad pública tiene la responsabilidad de afrontar, desde un punto de vista ampliamente pluralista y que refleje su larga tradición de lucha por la democracia y los derechos humanos en el país.

De manera específica, el seminario del año 2016 se planteó la necesidad de ahondar en los procesos de institucionalización

de la investigación y el postgrado, como esferas a apuntalar en la universidad del siglo XXI. En ambos casos, el país muestra un inculcable rezago en la formalización de instancias que le den cobijo a las prácticas investigativas y de postgrado que actualmente se despliegan sin establecerse procesos de articulación estratégica y de largo alcance, vitales en la producción de sentido de las comunidades nacionales, a donde apunta, justamente, la institucionalización del conocimiento en la modernidad. Con fines comparativos, la experiencia de CONICET-Argentina fue tratada en ese contexto por Dora Barrancos, tratando específicamente la experiencia de las ciencias sociales y humanidades en su seno. En ese mismo escenario, el artículo de Eduardo Restrepo, que expone el caso de Colombia, nos advierte sobre las prácticas de homogeneización global e instrumental que deben ser advertidas críticamente en estos mismos procesos de institucionalización.

Junto a ello, otro problema a debatirse en el seminario fue el diálogo entre los campos de conocimiento que hacen a las ciencias naturales y a las ciencias sociales y humanas, poniendo sobre el tapete de la discusión una necesaria equiparación en la importancia de ambas para la construcción de la sociedad y de su preservación. Dicho esto, la universidad pública en Bolivia requiere, con un importante sentido de urgencia, ampliar y profundizar esta discusión, habida cuenta las tendencias mundiales en torno a formas de reacionalización unilateral que, al sustraerse de consideraciones multi e interdisciplinarias, ha contribuido en poner a la sociedad contemporánea en la vereda del riesgo. En este libro, el debate en torno a estas cuestiones tuvo como protagonistas a Francesco Zaratti, Ana Rebeca Prada y Gonzalo Rojas Ortuste.

Sobre esa base, el seminario también acompañó una lectura de los problemas más inmediatos de la universidad pública y que van a tono con la precaria configuración estatal en la que se debate el país, de la cual, uno de sus peores síntomas es la empleomanía y, junto a ello, los sistemas de reclutamiento político fundados en el clientelismo y la prebenda. Para la universidad pública, sustraerse de esta dinámica supone reforzar el principio de la autonomía, cuyo eje de desarrollo es el trabajo académico y la preservación

de sus instituciones de los intereses individualistas o de grupo, a partir de los cuales la universidad corre el riesgo de convertirse en un centro de reproducción automática de los males nacionales. Un primer paso es tener conciencia de ello. El segundo, problematizarlo. Alejandra Ramirez Soruco nos ofreció una lectura de estos problemas, en el marco de los procesos de titularización docente de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba. A contrapelo, el libro se inicia con una valoración política de la autonomía universitaria, a cargo de Luis Tapia Mealla.

El esfuerzo de reunir a estos autores, instalar un debate en torno a lo que nos concierne como universidad pública, y sobre esa base convocar a su problematización a todos los estamentos que la componen, es una tarea en la que se halla comprometido el CIDES-UMSA para contribuir, modestamente, a los esfuerzos de reforma universitaria que invoca el país. Detrás de ello, estamos seguros, está la amplia y pluralista comunidad universitaria preocupada por el devenir de nuestra institución, objetivo que sólo puede ser logrado a partir de la autocrítica colectiva, condición equiparable al de la autonomía reflexiva, ambos razón de ser de la universidad pública boliviana.

Cecilia Salazar de la Torre

Espacio público, socialización del conocimiento y autonomía universitaria

*Luis Tapia Mealla*¹

1. Democratización del país y autonomía universitaria

Uno podría comenzar el abordaje de estas relaciones a través de una forma ampliada de la pregunta de Kant sobre las condiciones de posibilidad del conocimiento, que es en torno a la cual él define la crítica. La respuesta de Kant consistía en pensar que las condiciones de posibilidad del conocimiento eran las categorías trascendentales de tiempo y espacio, que son las condiciones que pone la subjetividad o la razón humana para ordenar la experiencia sensible del mundo.

Aquí, me preguntaría o abordaría algunos aspectos de la pregunta sobre varios otros conjuntos de condiciones de posibilidad de la conversión del conocimiento en algo público. Podríamos distinguir condiciones históricas, condiciones políticas, condiciones institucionales, condiciones culturales, condiciones cognitivas y estructuras materiales de circulación del conocimiento. Todas ellas podrían ser tratadas en bloque, pero también puede tener utilidad hacer una distinción analítica.

1 Filósofo. Docente-Investigador del Postgrado en Ciencias del Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés CIDES-UMSA. Actualmente Subdirector de Investigación de esta institución y Coordinador del Área de Filosofía y Ciencia Política. La Paz, Bolivia.

Primero hago algunos comentarios sobre las condiciones histórico-políticas de la autonomía universitaria y su vínculo con del conocimiento público. De manera sintética, me refiero a algunos momentos históricos de reconocimiento de la autonomía universitaria en el país, algunos de carácter continental. La autonomía universitaria es un proyecto que en principio se imagina y promueve en Córdoba, en la Argentina, y luego tiende a expandirse por el continente, en muchos casos generando que el movimiento estudiantil se convierta también en movimiento político y sea el origen de partidos que han de reformar o de producir reformas importantes en varios estados y países de América Latina. Por ejemplo, hay un fuerte vínculo entre el movimiento estudiantil por la autonomía universitaria y la emergencia del APRA en el Perú y, además, del APRA como un partido continental.

En este sentido, uno de los rasgos y condiciones de la autonomía universitaria ha sido este fuerte vínculo entre la constitución de un movimiento estudiantil que tiene como programa la autonomía universitaria y su conversión en movimientos políticos nacionales, de reforma política, algunos de los cuales adoptan un talante nacionalista y, por lo tanto, vinculan la autonomía universitaria a la construcción de un estado nación.

El otro tipo de proceso que cabe considerar en la autonomía universitaria tiene que ver con el desarrollo de la sociedad civil y el desarrollo de capacidades de asociación en el campo de los trabajadores, o en torno a objetivos político culturales, como grupos feministas, clubes de cultura socialista y partidos políticos que, en la región y en el país, también enarbolan una diversidad de ideas reformistas.

La idea y la demanda de una autonomía universitaria es resultado de un grado de despliegue de la sociedad civil, que va constituyendo una esfera de lo público, en el sentido de una esfera de opinión pública a partir de iniciativas colectivas no estatales ni gubernamentales, precisamente orientadas a controlar el poder político, a opinar sobre el desempeño de los gobernantes, sobre el uso de los recursos públicos. En este sentido, la autonomía universitaria es un modo de democratización del estado, en el sentido

de conversión de un espacio estatal que responde a la demanda de educación pública y al reconocimiento de derechos sociales en el seno de los estados modernos. Esto se da en cierto momento en que hay un desarrollo de una pluralidad de formas de corrientes intelectuales, de ideologías y de formas de asociación civil y de partidos, que demandan que uno de los espacios de la educación a cargo del estado se abra a la ciudadanía y se convierta en un espacio público.

En este sentido, la otra de las condiciones histórico-políticas de la autonomía universitaria es el desarrollo de un proceso de ciudadanización, que implica algún grado de reconocimiento de la sociedad civil, en términos de derechos de organización y de libre opinión. En ese sentido, interpreto que la autonomía universitaria no es resultado del desarrollo interno del estado, sino más bien del desarrollo de la sociedad civil que se orienta a reformar el estado en el sentido de abrir un otro espacio público, aparte del parlamento, para la discusión de las ideas y la formación profesional.

Esto ocurre en el país en la década de los 30 y 40, que son las décadas en las que se da una significativa ampliación y desarrollo de la sociedad civil. Son los años en que florecen las organizaciones anarquistas; el sindicalismo minero y obrero; la presión de la participación de los artesanos en la vida política; se organizan grupos y asociaciones feministas orientadas a la conquista del voto; se articulan las principales ideologías que han de marcar una parte importante de la vida política por buena parte del siglo XX: el nacionalismo, en varias versiones, y el socialismo.

La recuperación y reinstauración de la autonomía universitaria a fines de los 70, una vez que se logra la transición a la democracia, también tiene que ver con el desarrollo de nuevas capacidades en la sociedad civil para desarrollar autonomía, demandar el restablecimiento de derechos políticos y poner en crisis el régimen dictatorial. Este desarrollo en la sociedad civil incluye, sobre todo, una capacidad del sindicalismo minero de articular la Central Obrera Boliviana con una buena parte de la sociedad civil boliviana.

En este sentido, la autonomía universitaria es parte de los momentos y los procesos de democratización general del país. Es

el resultado de estos procesos de democratización y también es parte activa de los mismos. En el ámbito universitario particular viene acompañado de la emergencia de un proyecto socialista sostenido por la COB y por la mayor parte de las fuerzas políticas actuantes dentro de la universidad.

Esta articulación con la sociedad civil hace que también la universidad se haya vuelto el espacio donde se recibe a los sujetos que se movilizan desde otros lugares del país, defendiendo los derechos políticos y sociales, promoviendo reformas de ley, defendiendo la democracia. En este sentido, la universidad es el espacio común que recibe y al cual se puede llegar o se puede acudir una vez que sujetos colectivos están movilizados en defensa de sus derechos o de intereses nacionales.

2. La composición política e ideológica de la universidad

Uno podría ver la composición política e ideológica de la universidad en relación a la composición de la política de la sociedad civil, aunque no es un reflejo, ya que en la universidad tienen una presencia más fuerte algunas organizaciones que otras. Al considerar la composición política de la universidad uno se puede fijar en el diseño de las instituciones de la universidad, en la estructura política y académica y en las ideologías y las organizaciones que tienen presencia y circulan dentro, generando debates y también disputándose la dirección estudiantil y la dirección global de la universidad.

En la articulación con la sociedad civil es que emerge en la historia del país y de la UMSA en particular, cierto aspecto popular de la autonomía universitaria, entendiendo por pueblo un tipo de configuración política que implica una articulación de varios sujetos en un bloque que se enfrenta al polo oligárquico del monopolio económico y político del país. En este sentido, la UMSA ha adquirido una dimensión política-popular en tanto ha sido parte de una articulación política anti-oligárquica en el proceso de resistencia contra la dictadura militar y de lucha por la democracia en el país.

Interpreto sobre todo en este sentido político la dimensión popular de liberación más que el otro, que también existe, que consiste en el hecho de que cada vez más los estudiantes de la universidad son hijos de trabajadores o de sectores populares. Este campo popular es parte de la composición histórico-política de la universidad. A esto se liga una faceta de la universidad como espacio político público, en varios sentidos. Uno de ellos es que ha sido y es un espacio de circulación de ideas. Ha sido el espacio donde se han realizado debates nacionales, regionales y locales, en los 70s y 80s sobre todo, debates sobre el país con la participación de fuerzas políticas y de organizaciones de la sociedad civil.

En la medida en que este tipo de debates no ocurrían en el parlamento o de hecho no había las condiciones institucionales para un debate político público, la universidad ha sido ese espacio político abierto para la discusión de los temas nacionales o las preocupaciones comunes a los ciudadanos y no sólo de los estudiantes. En este sentido, la autonomía universitaria se vuelve una estructura de socialización del conocimiento, de las ideas que están siendo planteadas por sujetos colectivos e individuales sobre el país en particular, lo cual ha sido más frecuente que discusiones sobre la región y la ciudad.

La Universidad tiene dos dimensiones en relación a la socialización del conocimiento, Una de ellas es la mencionada, que tiene que ver con convertirse en un espacio público, en el que circulan las ideas políticas y sociales que se generan en diferentes ámbitos del país, y que son objeto de un debate con otras posiciones e ideas. Esto ha ocurrido de manera intensa en los años 70, previamente en torno a lo que se llama revolución universitaria, y en varios momentos durante la década de los ochentas y noventas; dinámica que se vio debilitada por la penetración del neoliberalismo en la universidad, que hizo que durante un tiempo prime sobre todo la función de formación de profesionales y disputas corporativas por sobre esta otra dimensión de espacio público, que fue ampliamente reducida.

Otra faceta de socialización del conocimiento que lleva adelante la universidad son los diferentes procesos de formación

profesional. En las universidades se organizan programas de transmisión del conocimiento, tanto en términos de teorías como de experiencia sistematizada, en términos no solo de producción de ideas sino también en torno a áreas de especialidad profesional, de organización de instituciones y otros procesos con un horizonte de mediano plazo. En este ámbito la socialización del conocimiento tiene un fuerte vínculo con el pluralismo teórico, el conocimiento más amplio al que puedan acceder los estudiantes de programa o de una carrera estaría posibilitado por la existencia de pluralismo teórico en el programa de formación y también en la comunidad académica o los sujetos docentes. Esto permite luego desarrollar capacidades de producción, investigación y producción intelectual en los estudiantes.

En este sentido, la autonomía intelectual, es decir, la capacidad de pensar por sí mismo con lo que se ha podido informar y conoce, está montada sobre una condición, que es a la vez institucional y cognitiva, que consiste en el pluralismo teórico.

La autonomía universitaria implica que la comunidad académica es la que discute y decide las estructuras curriculares del contenido de los procesos formativos, y discute también los procesos pedagógicos y las metodologías, en algunas instancias toma decisiones junto a los estudiantes sobre lineamientos académicos generales y también sobre la posición política de la universidad en relación a la vida del país. Hay varias trayectorias de la autonomía universitaria. Una de ellas, en vínculo con la sociedad civil, tiene que ver con la sintonía con los procesos nacionales, los procesos regionales, los procesos locales y los sectoriales. Hay otra faceta, que genera trayectorias específicas, tiene que ver con la sintonía con la historia y la dinámica de cada disciplina en el ámbito académico nacional, regional y mundial, y tiene que ver de manera particular con el desarrollo de cada disciplina en torno a las teorías, las tecnologías, las metodologías y epistemologías que se despliegan en cada una.

El desarrollo de toda disciplina necesita de cierta autonomía de desarrollo teórico. Esto implica un trabajo más o menos largo que puede no estar directamente conectado a problemas nacionales o

locales sino que responde a las exigencias de investigación teórica, orientada a la formalización teórica, la reflexión epistemológica, la conceptualización y la experimentación, dependiendo de cada campo disciplinar. Lo óptimo es que la universidad combine esta sintonía de lo local con el horizonte de mundial, con el desarrollo de cierta autonomía teórica en cada disciplina, de tal manera que nosotros no seamos exclusivamente aplicadores de teorías generadas en otros ámbitos.

3. Condiciones institucionales

Una de las formas que adopta la autonomía universitaria es la del autogobierno. De manera peculiar, en nuestra universidad adopta la forma de co-gobierno. El co-gobierno es una combinación de representación corporativa estudiantil y docente, en algunas instancias hay presencia de personal administrativo, orientada por cierto criterio de lo que se podría llamar igualdad compuesta; ya que no se trata de una igualdad aritmética en la que una persona se vuelva un voto o una unidad en la estructura y composición política del Universidad, sino que cada estamento, como se dice, tiene un peso delimitado en términos de paridad.

En torno a esto, quisiera decir lo siguiente. La instancia de dirección colectiva de la universidad, bajo modalidad de co-gobierno, tiene dos facetas, que adquieren diferente peso en cada coyuntura. Por un lado, tiene una dimensión de representación corporativa interna, es un espacio de negociación y gestión del conflicto entre estudiantes y docentes, entre facultades, entre diferentes grupos de interés como también grupos políticos dentro de la universidad. Por otro lado, en ciertos momentos la dirección de la universidad se vuelve organizadora de un espacio público de debate nacional, en tanto la universidad se piensa como parte del país y se vuelve el espacio en el que se discuten los principales temas nacionales. Cuando esto ocurre es que la universidad también se vuelve un espacio de socialización de la producción intelectual, tanto del conocimiento técnico, que es el soporte de discusiones sobre

minería, gas, agua, por ejemplo, el modelo económico, como de ideas políticas generadas dentro de la universidad y por otras fuerzas políticas en el seno de la sociedad civil y los partidos políticos.

Cuando la universidad no despliega esta faceta de espacio público, de sintonía con la discusión de los problemas nacionales y ser un espacio (no el único ni el principal) donde se promueve la discusión de los temas nacionales o regionales y locales, tiende a primar la dinámica corporativa interna. En ese sentido, creo que para frenar que la discusión interna sobre la dirección académica de la universidad adquiera un tono predominantemente corporativo, es necesario que la universidad organice, a su vez, un conjunto de espacios y de momentos en que se vuelve un espacio público de discusión de los temas que nacionales, regionales o locales, como para jalarse a sí misma a un nivel ético-político nacional y sintonizarse con el país. Esto tiene sus efectos en moderar la disputa corporativa interna.

La autonomía es una conquista histórica o política que tiene que ser recreada constantemente. Esta recreación tiene que ver con el desarrollo institucional en términos de ir afinando una forma de gobierno académico democrático sensible a la dinámica del desarrollo de las ciencias, por un lado, y a la vida política y social del país y a su historia. Esta recreación también depende del desarrollo de la comunidad académica, tanto en su aspecto docente como el estudiantil. Esto tiene que ver con el despliegue de la autonomía en los ámbitos cognitivos e institucionales,

De manera particular, creo que en los últimos tiempos el desarrollo y la recreación de la autonomía universitaria tiene que ver con el desarrollo del nivel del posgrado y de los procesos y centros o unidades de investigación. La autonomía tiene una faceta de desarrollo de instituciones. La autonomía tiene que ver con producción de conocimiento, y éste tiene que ver con ciertas condiciones de desarrollo institucional. Por un buen tiempo el nivel de posgrado se ha adecuado, en términos normativos, a aquellos patrones de organización que rigen en el pregrado. La Universidad tiene una estructura definida a nivel de pregrado, que ha incorporado de manera complementaria pero subordinada el

nivel de posgrado, que no ha logrado todavía desarrollar el grado de institucionalización que corresponde. En este sentido, una de las tareas del desarrollo de la autonomía consiste en desplegar un desarrollo institucional correspondiente y adecuado al nivel postgradual, de tal manera que no todo el despliegue de las experiencias de formación e investigación postgradual tengan que colapsar o encajonarse dentro los patrones de la dinámica de los procesos de organización y formación del nivel del pregrado,

El desarrollo de la autonomía universitaria implica desarrollo institucional, es decir, autodesarrollo. Autonomía implica de tener la capacidad de autodesarrollo. En la universidad esto también implica desarrollo institucional. Una de las principales tareas que estos tiempos es el despliegue de un desarrollo institucional adecuado al nivel de postgrado, que implica instituir la especificidad de cada uno de los niveles de formación.

Implica asumir que la investigación, que siempre se incluye con una de las tareas de la universidad, tiene que ser asumida como inversión pública de la misma universidad, por lo tanto, también desplegar los procesos de tal manera que el gobierno asuma que el desarrollo de la complejidad del desarrollo de la Universidad en estos tiempos implica inversión pública en posgrado e investigación, no con los mismos recursos preexistentes sino de manera adicional.

El polémico tema de la titularización o los desafíos en el repensar la relación co-gobierno, autonomía, sociedad y Universidad en Cochabamba

Alejandra Ramírez S.¹

Entre abril y septiembre del año 2015, la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), vivió un período de una aguda crisis en sus relaciones tanto internas como con la sociedad. A raíz de una Resolución del Concejo Universitario que disponía la titularización de todos los docentes² y que proponía como alternativa a ese mecanismo de evaluación el sometimiento a un escalafón docente, representantes políticos del gremio estudiantil iniciaron un paro que desencadenó una serie de acontecimientos conflictivos, que no solo deterioró la imagen de los docentes y de la Universidad pública, dividió la opinión pública –no solo local sino también nacional– sino que ocasionó una escalada de hechos de violencia incluso físicos.

Si bien parecía que el conflicto giraba en torno al polémico tema de la titularización –mecanismo mediante el cual los docentes adquieren derechos de catedráticos–³ lo cierto es que detrás

-
- 1 Socióloga. Docente-Investigadora del Centro de Estudios Superiores Universitarios (CESU) de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). Cochabamba, Bolivia.
 - 2 Más del 70% de los docentes no son titulares en esta Universidad, existiendo Facultades en las que hace más de 25 años no se han llevado a cabo exámenes de competencia.
 - 3 Lo que conlleva toda una serie de derechos anexos: políticos (ser representante político) y económicos (mayor salario) particularmente.

de aquella excusa, se escondían varios intereses, y problemas que existen en esta Universidad desde hace ya varias décadas, y que nos obligan a re-pensar, desde adentro, como miembros de esta comunidad académica, la relación co-gobierno, autonomía, sociedad y universidad. Este artículo busca aportar elementos para debatir la significación de este reto. Para ello, en una primera parte y como punto de partida de la propuesta, abordo los problemas involucrados en el conflicto mencionado, asumiendo que éstos dan cuenta de las dinámicas que actualmente caracterizan a la relación Universidad-Sociedad y Estado en Cochabamba. En una segunda parte, ubico al conflicto en el marco de un contexto cultural, social, económico y político más amplio, que influye en la relación mencionada, y, en una tercera parte, a modo de conclusión, acabo lanzando ciertas propuestas frente al desafío planteado.

1. Punto de partida: cuatro problemas ocultos detrás de la polémica de la titularización en el caso del conflicto de la UMSS

La promulgación de la Resolución I/2015 que titularizaba a todos los docentes en marzo del 2015, abrió las compuertas para el inicio de un conflicto en el que intervinieron no solo miembros del co-gobierno universitario de la región, sino del sistema universitario nacional, así como diferentes organizaciones sociales de la sociedad local que irrumpieron físicamente en el escenario universitario, rompiendo incluso bases fundamentales de la autonomía universitaria.⁴ Al son de “docente mediocres (cuando no cobardes, ineficientes, incapaces)” se abrió una polémica que aparentemente ubicaba en el centro del conflicto, la falta de capacidad de los docentes para someterse al examen de titularización, prefiriendo acceder a este beneficio aprovechándose de coyunturas electorales e

4 El Consejo Universitario paralelo creado durante el conflicto estaba constituido por representantes de diferentes organizaciones gremiales de Cochabamba, como por ejemplo, el de los comerciantes.

intereses políticos de ciertas autoridades. A continuación detallo cuatro problemas que quedaron ocultos detrás de este argumento fuertemente posesionado a raíz del activo rol que los medios de comunicación jugaron durante el conflicto y, sobre todo, del incuestionable poder que tiene el gremio estudiantil.

Viendo en retrospectiva, la Resolución⁵ fue simplemente un gatillazo, pues el problema de la falta de titularidad de los docentes es mucho más complejo y tiene que ver con el hecho de que el gremio estudiantil en concordancia con las autoridades universitarias durante años se opusieron, en los distintos Concejos Facultativos, a los exámenes de titularidad, ya que éstos significan, de alguna forma, inamovilidad y por lo tanto imposibilidad de manipulación de profesores según simpatías políticas y/o personales.⁶ Es decir, un primer problema escondido detrás de la polémica en torno a la titularización, está vinculado al manejo político por parte de dirigentes universitarios –tanto estudiantiles como docentes. Ello tiene que ver con las dinámicas políticas internas que caracterizan actualmente –y a nombre de la autonomía– a la Universidad. Ésta, más que una entidad académica, se ha vuelto un espacio de construcción de dirigencias políticas locales (con todo lo que ello conlleva, compadrazgos, negociaciones de puestos, etc.), sirviendo en muchos casos como trampolín para ingresar a la arena política nacional.

Un segundo problema oculto está vinculado al tema académico. El argumento que respaldaba las protestas en contra de la

5 En realidad durante todo el período que duro el conflicto hubieron tres resoluciones: la primera que titularizaba a todos los docentes, la segunda que aclaraba que esa titularización iba a ser remplazada por el escalafón docente y la tercera que levantaba las dos anteriores resoluciones marcando, supuestamente, el fin del problema.

6 El caso de la Carrera de Sociología sirve como ejemplo claro de esta afirmación. Ahí, hace 25 años que no se han llamado a exámenes de competencia habiendo sido los docentes elegidos por exámenes de suficiencia o por concurso de méritos. Ello ha dado lugar a que en más de una ocasión, se retire sin motivo alguno a algunos docentes –que cumplieron con todos los requisitos de evaluación– para llamar a otros concursos e introducir a otros profesores, más bien por intereses políticos y simpatías personales de los miembros de cada consejo.

resolución era que los docentes no querían ser académicamente evaluados. La pregunta es ¿un examen de titularidad conlleva una evaluación académica? Un examen de este tipo (en el que un requisito básico consiste en haber cursado una especialización en educación superior), lo que busca es evaluar el aspecto pedagógico de la docencia y no así la investigación, el conocimiento, la capacidad de explicar y comprender las diferentes dimensiones de una disciplina. Si retomamos a Sánchez Parga:

En el presupuesto de que la docencia y la formación universitaria tienen por objeto y contenido una ciencia, hay que partir reconociendo que las ciencias ni se enseñan, ni se aprenden, sino que se explican y comprenden, y que por consiguiente la docencia universitaria, lejos de su concebida trato en términos de enseñanza y aprendizaje debe ser pensada y practicada dentro de la ecuación weberiana de la comprensión y explicación [...] La docencia universitaria, en vez de una relación pedagógica educativa, establece entre el profesor y el estudiante una relación científica; y mientras que aquella releva de la transmisión de conocimiento esta última corresponde más bien a una comunicación entre saberes y conocimientos (2003: 33).

Así, basar la evaluación de los docentes en su capacidad didáctica, no responde a los desafíos de una formación universitaria. En todo caso, si lo que interesa es la academia, el énfasis no debería estar puesto en la didáctica sino en la generación y discusión del conocimiento, la capacidad de provocar reflexividad, debate y productividad por parte del docente. Circunscribir la evaluación docente a “un examen de ingreso a la docencia”, en el que además se dirige la atención hacia la didáctica, no responde a lo que debería ser el rol de una Universidad.

Por otro lado, este énfasis en el examen de titularidad, visibiliza el hecho de que la preocupación es la evaluación del ingreso de profesores y no así del proceso de docencia. Cuando si uno se preocupa por la academia, el ingreso es un primer paso, tal vez el menos importante, de toda una carrera que incida en mejorar el nivel académico de los estudiantes.

Un tercer problema, es que detrás de la polémica mencionada se esconden diversos intereses económicos. No hay que olvidarse que en los últimos 30 años, debido entre otras cosas a la masificación de la universidad (que cuenta actualmente con más de 70.000 alumnos), el poder de negociación del gremio estudiantil ha aumentado hasta tal punto que, no sólo manejan los ingresos de todas las matrículas de los alumnos (sin estar sujetos, por no ser funcionarios públicos, a la contraloría), sino una parte de los ingresos de IDH⁷ y, los alquileres de fotocopiadoras, cafés etc. que funcionan dentro de la Universidad⁸. Si a ello se suma el hecho de que todos los estudiantes inscritos (independientemente de su rendimiento académico) pueden contar con el seguro universitario, la rebaja en el costo del transporte público y el acceso al comedor universitario para una buena parte de ellos, se puede fácilmente concluir que la Universidad se ha vuelto un *modus vivendi* para una buena parte de aquellos asumen la dirigencia estudiantil.

Cuarto problema, poco expuesto durante el conflicto, es que detrás de polémica en torno a la titularización, también se esconden intereses de grupos y partidos políticos departamentales y nacionales que anteriormente se ubicaban en otros espacios locales. Las pugnas en muchos casos, son por posesionar –o debilitar– partidos, organizaciones y/o proyectos políticos nacionales. De ahí que, en muchos casos, el tema de la Resolución sirvió como pretexto para plantear otro tipo de demandas políticas.

Todos estos problemas se dieron en un contexto en el que la Universidad como institución está cada vez más desprestigiada y desvalorizada por la sociedad. Ello debido a varios elementos que explico a continuación.

7 Victoria de su negociación con el gobierno y las autoridades universitarias.

8 Sin olvidarse que todo estudiante tiene acceso en muchos casos al comedor universitario y en todos los casos al seguro médico, éste último sin necesidad de cumplir con requisitos académicos mínimos. De ahí que un problema emergente es el hecho de que un importante porcentaje de los alumnos se inscriben por el seguro médico sin vencer sus materias. Hay materias en las que se tiene hasta 60% de abandono.

2. Contexto del conflicto

Varias tendencias marcan el contexto regional y nacional, que inciden directa o indirectamente en el panorama actual universitario y su relación con la sociedad y el Estado.

Por un lado, una corriente internacional de desprestigio frente a lo que es el intelectualismo que, tal como plantea Argullol (2014), sirve como *leitmotiv* de descalificación de cierto tipo de trabajo y producción académica y científica. Se asocia a los intelectuales con grupos de poder y se ve a la academia como una forma de perpetuar el dominio de ciertas élites y la exclusión del sector popular. El cuestionamiento, el debate y la producción de conocimiento científico, son desacreditados en pos de un accionar que busque la solución práctica a problemas concretos, la subordinación ante el ensalzamiento de los saberes locales o la supeditación hacia una gestión universitaria que responda directamente a los intereses –también sociales– que emergen del mercado.

Ello tiene que ver con los modelos de “gobernanza universitaria” priorizados en la actualidad. Al respecto, la clasificación efectuada por Brunner (2011) resulta importante. Según él hay que distinguir entre (a) El modelo *burocrático* que, de cierta forma, marca el origen de la universidad moderna, en el cual la gestión es dependiente del presupuesto fiscal y donde la “intervención del Estado se vuelve invasiva e incluso imperativa” (2011: 142) también en asuntos académico. (b) El *colegial* que responde a un autogobierno universitario, que:

[E]xpresa a la comunidad académica frente al medio exterior como entidad moral independiente, dotada de cohesión interna. Entre los privilegios –libertades e inmunidades– reconocidos [...] el primero fue la autonomía; es decir, el derecho de actuar como cuerpo en sus relaciones con el mundo exterior, supervisar el reclutamiento de sus estudiantes y profesores, establecer sus propias regulaciones y hacerlas valer mediante una jurisdicción interna limitada (ibíd.)

(c) El de *partes interesadas* que responde más bien a un “régimen de *stakeholders*” en el cual “la gobernanza se preocupa simultáneamente de los partícipes internos (profesores, estudiantes, personal administrativo) y externos (tradicionales y emergentes [...]) una organización de partícipes o partes interesadas [...] entre los cuales la voz e intereses académicos son uno de los focos de atención; no el único ni necesariamente –en todo momento– el más importante” (Ob.cit.: 145); para este tipo de gobernanza es necesario “un sólido cuerpo de administradores, crecientemente de tipo gerencial [...] la gestión se reorganiza bajo los postulados del *New Public Management* [...] [abriendo] las puertas a una gestión de tipo empresarial, más eficiente y con mayor capacidad de responder a las demandas de partes interesadas externas y, por ende, a los desafíos de un entorno cambiante [...] [incorporando también] técnicas y el lenguaje de la gestión empresarial privada a las instituciones universitarias” (ob.cit.: 146) y (d) el modelo de *emprendimiento privado* referido principalmente a las instituciones privadas, basado en un contrato definido, el compromiso con la agenda emprendedora y la generación de ingresos, la constitución de redes que vinculen a la universidad con el entorno a través de la gestión difusión y transferencia de conocimientos, la base diversificada de ingresos, la difusión de una cultura emprendedora en la organización.

En el caso de la Universidad pública en Cochabamba –como ocurre en muchas otras universidades en América Latina– se han ido mezclando –creando tensiones– varios modelos de gestión, siendo el que predomina hoy en día en Cochabamba, una suerte de amalgama entre un modelo burocrático, un autogobierno mal entendido y un énfasis en la gobernanza de *partes interesadas*, que ha dado lugar a la supeditación de la academia al *management*.

En esta línea “La docencia universitaria se ha empobrecido y ha perdido su especificidad científica y académica en la medida en que se ha separado de la investigación” (Sánchez Parga 2003: 57) para responder a proyectos productivos y sociales concretos de la sociedad. El objetivo ya no es producir ciencia y conocimiento, sino responder ya sea, por un lado a la lógica del mercado, lo que

implica la transformación de la educación en negocio que funciona sobre la base de la mercantilización, el establecimiento de servicios clientelares con la sociedad y que marca la conversión de la universidad como “espacio para la reflexión de la sociedad a una empresa más de la sociedad de mercado” (Sisto 2007: 9).

Pero, por otro lado, responder a las distintas demandas de los sectores sociales, en la línea establecida por De Sousa Santos (2007) como una forma de contrarrestar las diferentes exclusiones que han marcado la historia de los países del sur, que debe dar lugar a la implementación de universidades que “[auto-eduquen] activistas y líderes de movimientos sociales, al igual que científicos sociales, estudiosos y artistas involucrados en una progresiva transformación social” (De Sousa Santos 2007: 101)

En ambos casos, ya sea por la mercantilización o por la popularización, la tendencia anti-intelectual marca un contexto en el que, como plantea Argullol “El problema es que la universidad actual se ha convertido, por inseguridad, cobardía u oportunismo, en cómplice pasivo de la actitud anti-intelectual que debería combatir. En lugar de responder al desafío arrogante de la ignorancia ofreciendo a la luz pública propuestas creativas, la universidad del presente ha tendido a encerrarse entre sus muros” (2014: s/p) o, lo que es peor, a reproducir en sus aulas, como algo, revolucionario, este anti-intelectualismo populista.

Ello está vinculado además a otras dos tendencias en el contexto regional: (a) La de dejar a un lado la necesidad de impulsar el libre-pensamiento, el cuestionamiento y el debate;⁹ tendencia a la que una mayoría de los docentes y alumnos se adscribe. (b) Y lo que aquí llamamos, la “oneginización de la Universidad”.

9 Tendencia inserta en las principales voces gubernamentales pero también que forma parte de una cultura popular que responde en cierta forma a la idea planteada por Sánchez Parga: “Es reconocido el arraigo en las tradiciones culturales andinas de los comportamientos no interrogatorios, de una ausente o limitada valoración de la pregunta y del cuestionamiento en los hábitos intelectuales y procedimiento de la producción del conocimiento y de la información, a diferencia de la tradición occidental que ha hecho de la pregunta un dispositivo mental del pensamiento crítico” (2003: 64).

En efecto, ante la crisis económica de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG's),¹⁰ una parte de sus trabajadores (en muchos casos ex activistas sociales), han ingresado a la docencia universitaria, imprimiendo la lógica onegisista en ella: volcándose hacia la elaboración de diagnósticos, la gestión relacionada con los ciclos de proyectos, la evaluación por competencias, etc. y dejando a un lado la producción científica como tal.

Por último, se vive un período en el que lo económico determina las otras apuestas sociales. Ello repercute en la universidad en el sentido en que ésta se ha vuelto un muro de contención para que la falta de empleo formal no estalle en conflicto social y en que toda la gestión académica se vea supeditada a los intereses de gestión burocrática de autoridades universitarias en sus relaciones políticas con las autoridades sociales. Como plantea Acosta “la libertad académica ha pasado a depender de los recursos y los estímulos que controlan y distribuyen las agencias gubernamentales privadas o burocráticas universitarias” (Acosta 2007: 78), a lo que se suma, la dependencia respecto a intereses políticos (de distinto índole).

Ello nos lleva a preguntarnos: ¿En qué está entonces la autonomía universitaria?¹¹ En realidad, el conflicto suscitado por la polémica en torno a la titularización ha evidenciado que la Universidad, a pesar del discurso autonómico, está cada vez más des-autonomizada, dependiendo de: (1) intereses partidarios (entre ellos los gubernamentales) de organizaciones políticas nacionales que encuentran en la Universidad un nicho de empleo pero también de formación de líderes para difundir proyectos políticos más amplios; ello tanto entre docentes, alumnos como también administrativos (2) intereses económicos de diversa

10 Vinculado al creciente control estatal que han sufrido y que ha repercutido en el debilitamiento de recursos para su funcionamiento.

11 Entendida como “autogobierno y co-gobierno universitario, la libertad de cátedra y de investigación, la determinación de acceso a la educación superior y la contratación del profesorado, la legitimidad del subsidio público-gubernamental y la libertad de distribuir los recursos y organizar las funciones sustantivas bajo sólidos principios de libertad académica, administrativa y política de los universitarios” (en Acosta 2008: 36).

índole (Cf. Supra) que están transformando el co-gobierno en una forma de negociación constante de puestos según afinidades, intereses personales y/o partidarios (3) mercado –cuya influencia en la Universidad se ha incrementado con la puesta en práctica del modelo pedagógico por competencias– (4) y a una corriente popular anti-intelectual, anti-librepensante y anti-cuestionamiento que ve, ya sea con desdén a la Universidad o, por el contrario, como un peligro potencial. En ambos casos, la tendencia es hacia la intervención multi-actoral, mucho más en un escenario universitario marcado por conflictos permanentes y por la visibilización constante de intereses personales en pugna.

En este contexto, se hace cada vez más urgente re-pensar las relaciones entre la Universidad, su autonomía, la actual forma de ejercer el co-gobierno, la sociedad y el mercado. A continuación voy, a manera de conclusión, a plantear algunas los desafíos que este re-pensar supone.

3. A manera de conclusión: algunos desafíos que hay que asumir

Partiendo de la pregunta ¿Cuál es el rol de la Universidad? Asumo, junto con Sánchez Parga (2003) que la Universidad es una entidad académica y que por lo tanto su objeto principal es la ciencia, tanto en términos de la formación de los estudiantes como de producción de conocimiento: una universidad debe apostar a la investigación –crítica, cuestionadora, reflexiva.

Recuperando ambos objetivos planteo a continuación los desafíos que, como miembros de la Universidad y desde adentro, debemos asumir:

1. Cualquier evaluación de la docencia debe pasar por la valoración de la producción de conocimiento y no de la didáctica. Obviamente existirán disciplinas y carreras (sobre todo las técnicas) donde más que investigación, la práctica profesional será la que abrirá el proceso de cuestionamiento, pero en ningún caso se trata de dar recetas o soluciones a ser aplicadas.

2. Eso lleva a un segundo desafío, la universidad no es una empresa y por lo tanto no se debe medir su desempeño con los parámetros que se utilizan para ésta. Una universidad no debe hacer negocios, ni crear emprendimiento productivos, sino que debe apostar a producir conocimiento para que sus productos (los profesionales que salgan de ella) abran sus negocios, sus empresas, o consolidar sus propias innovaciones. La Universidad debe sentar las bases para que ello ocurra y ello supone apostar a la investigación. De hecho ya existen algunos esfuerzos para fortalecer este ámbito,¹² sin embargo éstos son aisladas y se quedan como experiencias locales, ya que no existe –o en todo caso no funciona– una entidad nacional académica de gestión de la investigación que pueda servir de referente para la evaluación de pares académicos, la construcción de debates científicos, etc. La constitución de un Consejo Académico de Investigación a nivel nacional,¹³ donde participen las diferentes universidades del sistema –mediante sus investigadores– es un requisito inmediato.
3. Todo ello supone repensar las formas de ingreso de docentes a la Universidad.¹⁴ ¿Cuán pertinente sigue siendo el examen de titularidad –con todas las negociaciones de intereses políticos y económicos que involucra? La respuesta va por dos lados. Por

12 Por ejemplo, en términos de investigación, queda claro que es en la UMSS dónde se realiza la mayor parte de investigaciones científicas de la región. El nivel de la misma está siendo fortalecido por una serie de convenios existentes con la cooperación internacional y con universidades extranjeras, las cuales, cada vez más, exigen alcanzar estándares mundiales de calidad. Un ejemplo de este requisito es el creciente número de publicaciones –de institutos y centros de investigación– que han pasado por dictámenes de expertos “pares académicos” anónimos. Lo mismo sucede con los procesos de seguimiento y evaluación –también por parte de pares– de los avances y alcances de los proyectos de investigación en desarrollo.

13 Como existe en casi todos los países del mundo.

14 Aunque ello signifique reformular los estatutos universitarios, los cuales, como toda normativa, está en retraso en relación a la realidad. La crisis en la UMSS, sirvió como detonante para poner sobre el tapete la discusión sobre esta situación.

uno, no importa la forma de ingreso, sino el proceso que supone la docencia; por ello se debe apostar a una carrera docente que se inicie con ciertos requisitos mínimos y que cumpla con etapas obligatorias en las que se empiece, por ejemplo, siendo asistente y se prosiga con una carrera hasta llegar al grado de catedrático de acuerdo a ciertos requisitos y pautas básicas definidas según realidades locales y nacionales pero tendientes siempre hacia el mejoramiento continuo. Caso contrario se van a seguir teniendo docentes titulares que no han hecho investigación y que cuentan con grados académicos mínimos pero con buenas (y por lo tanto sometidas) relaciones con las autoridades (docentes, administrativas y estudiantiles) de turno.

4. Por otro, para volver a tener una universidad que proponga alternativas sociales, políticas, productivas etc. para la sociedad, se debe recuperar la base de lo que significa ser autónoma. Para ello, rescato lo planteado por Acosta (2008), quien argumenta sobre la necesidad de: (a) re-pensar la calidad ya no en términos de la producción, sino sobre la base de la libertad académica y la autonomía universitaria (b) repensar la gestión y el gobierno universitario, lo que supone separar las exigencias administrativas de las responsabilidades académicas (romper con la hiper-burocratización que caracteriza a una gestión universitaria en la que “el *homo academicus* se ha convertido en el *homo burocraticus*” -Ob.cit: 36) (c) impulsar la rendición de cuentas. Si bien el caso boliviano tiene sus propias particularidades, en este sistema ocurre también lo que el autor describe para la Universidad en México, siendo los desafíos los mismos: “Bajo el paradigma del *accountability* que permea toda institución pública moderna, se han incrementado las zonas de conflicto y tensión entre el ejercicio de la autonomía universitaria y las exigencias de regulación pública que implica la práctica de un Estado democrático. Y esa tensión no se resuelve invocando una autonomía universitaria que nunca existió, pero tampoco rindiendo la plaza ante exigencias regulacionistas mal fundamentadas y peor explicadas. El tema es cómo acordar un esquema de regulación pública como un

componente indispensable y legítimo del estado nacional y democrático, pero que también acompañe el fortalecimiento del autogobierno y la libertad académica universitaria para los nuevos tiempos” (Ob.cit.: 36). En este sentido, parte del desafío de repensar la relación Universidad-Sociedad-Estado, desde una perspectiva autonómica, también supone en Bolivia, abrirse hacia una rendición de cuentas permanente y transparente, no sólo en términos de manejo de recursos económicos, sino en lo que se refiere a la evaluación de los docentes (carrera y escalafón docente) y de los estudiantes. Siendo éstos financiados por la sociedad, tienen que existir mecanismos para que la sociedad sepa cómo se está aprovechando su inversión. Esta rendición de cuentas por ningún motivo debe conllevar la ruptura de la autonomía universitaria.

5. De la misma forma, en este re-pensar la relación Universidad-Sociedad-Estado, se debe, tal como sugiere Brunner (2011), re-plantear la forma de gestión universitaria para adaptarla a las demandas del entorno y responder a los desafíos que de éste –y sus cambios estructurales– emanan. Ello implica, romper con el modelo de gobernanza burocrática (mal mezclado con un modelo colegial y esbozos de un modelo de partes interesadas –Cf. Supra) que caracteriza la administración académica de la universidad, para tender hacia un nuevo modelo de gestión que posibilite, desde un ejercicio académico autónomo y sobre la base de la investigación y la formación, dar respuestas a los desafíos –cambiantes– que las sociedades presentan.
6. Pero para ello, se debe re-plantear las formas que ha asumido el co-gobierno, que hacen que éste sirva más bien como excusa para un *laissez faire* en las negociaciones políticas y personales entre estudiantes y autoridades universitarias (entre ellos el sector administrativo). Preguntas básicas que debemos volver a hacernos son: ¿Qué alcances debe tener el co-gobierno? ¿Cómo construir otro tipo de co-gobierno? Creo que la respuesta debe sustentarse en la academia y no en los intereses políticos, personales, partidarios y/o corporativos como ocurre hoy.

En todo caso, en este re-pensar la relación Universidad-Sociedad-Estado, un elemento debe quedar claro, la guía debe que ser la autonomía universitaria, en tanto espacio de cuestionamiento, debate crítico, propositivo de la realidad social en un marco regional, nacional y global.

Bibliografía

ACOSTA SILVA, Adrián

2008 La autonomía universitaria en América Latina: problemas, desafíos y temas capitales, *Universidades, Vol. LVIII, N° 36*. Enero-abril. México: unión de universidades de América Latina y el Caribe, 69-82 (disponible en: [http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio\(artPdfRed.jsp?iCve=37312909009\)](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio(artPdfRed.jsp?iCve=37312909009))

ARGULLOL, Rafael

2014 La cultura enclaustrada, *El País, Opinión*. Disponible en http://elpais.com/elpais/2014/03/25/opinion/1395742979-031566.html?id_externo_rsoc=FB_CC

BRUNNER, José Joaquín

2011 Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias, *Revista de Educación, 355*. Mayo, 137-159.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura

2007 La Universidad en el siglo xxi. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. La Paz: CIDES-UMSA.

SÁNCHEZ PARGA, José

2003 *La docencia universitaria. Para un manifiesto antipedagógico*. Quito: Abya-Yala.

SISTO, Vicente

2007 Managerialismo y trivialización de la Universidad, *nómaditas N° 27*, Octubre. Colombia: Universidad Central, 8-21.

Formación de posgrado e investigación: La experiencia reciente del CONICET en Argentina

Dora Barrancos¹

Intentaré dar cuenta de la relación entre los programas de formación de posgrado, en particular los atinentes a Ciencias Sociales y Humanidades, y las políticas destinadas a fortalecer y expandir la investigación científica en la Argentina a propósito de la acción realizada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET– en el periodo 2003-2015. Se imponen algunas informaciones introductorias referidas tanto a las características de este último organismo, como a los cursos de posgrado en la Argentina por lo que en principio haré dos apartados para dar cuenta de algunas circunstancias evolutivas, e ingresar luego a las cuestiones centrales de esta comunicación

1. El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina

Se trata del organismo que hegemoniza la producción científica en el país con características que lo hacen por completo singular en la

1 Historiadora. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Directora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en representación de las Ciencias Sociales y Humanas. Buenos Aires, Argentina.

fisonomía de las instituciones que pueden asimilársele en América Latina. Sus primeros trazos remiten a 1951 cuando el Presidente Juan Perón –en cuyo gobierno se había creado un órgano precursor de la investigación en el área atómica, la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA)– creó, mediante el Decreto 9695 de aquel, año el Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas. Debe decirse que en la década de 1950 surgieron los primeros programas estatales para la promoción de la ciencia y la tecnología en la región, correspondiendo sin duda al mayor involucramiento público en la gestación del desarrollo científico y tecnológico, como respuesta a la necesidad de caracterizar un compromiso decisivo del Estado con la ciencia y sus las aplicaciones (CONICET, 2006). En el caso de Argentina se estaba bajo un gobierno inclinado a propender a la soberanía económica y política, y el desafío de prohijar conocimiento estratégico debe apreciarse en el contexto de las tensiones políticas internacionales del período, en medio de los conocidos desacuerdos entre países centrales y periféricos. Ocurrido el golpe militar de 1955, hubo un relanzamiento del organismo bajo el nombre actual, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET–, mediante el decreto 1291 de 1958, poniéndose al frente a una de las figuras más destacadas de la ciencia argentina, el premio Nobel en Fisiología y Medicina (1947), Bernardo Houssay, quien actuó acompañado de un grupo de reconocidos representantes de varias disciplinas. Un objetivo central del nuevo organismo fue *“coordinar y promover las investigaciones científicas”*, aunque también *había expresas referencias a la cuestión cultural de inscripción mayor del quehacer científico, y no faltaron menciones para resolver problemas de la seguridad del Estado, cuestión dominante en el clima político de la época. Fue durante 1960 que se organizaron las dos carreras sustantivas de la institución, a saber, la del Investigador Científico (CIC), por un lado y la de Apoyo a la investigación (CPA). Se trató de una emulación organizacional del CNRS –Centre National de la Recherche Scientifique de Francia–, por lo que el Estado hegemoniza, como ocurre hasta el presente, la producción en materia de ciencia y técnica, y recluta y sostiene, con la regularidad contractual del empleo público, a quienes*

se disponen a dedicarse a la creación de conocimiento. Este modelo de administración de los recursos humanos abocados exclusivamente a las labores científicas –aunque pueden ser compartidas con la docencia y con el desempeño en asesorías profesionales hasta cierto grado–, es único en la región latinoamericana (Albornoz y Gordon, 2013). El nucleamiento disciplinario, a los fines de evaluación y otras circunstancias administrativas, se configura mediante las siguientes áreas: Ciencias Biológicas y Salud; Ciencias Exactas y Naturales; Ciencias Sociales y Humanas; Ciencias Agrarias, Ingenierías y de Materiales.²

El estatuto del organismo prevé el ingreso de las /los candidatas mediante un proceso de evaluación rigurosa,³ del mismo modo que para ascender en los niveles de la CIC, niveles estos que comprenden el inicial de Asistente, seguido de los rangos Adjunto, Independiente, Principal y Superior. Se exige un muy buen desempeño en materia de publicaciones que deben ceñirse a parámetros de calidad según criterios consagrados en las tradiciones de las ciencias “básicas”, y discreta habilitación de otras producciones – circunstancia sobre lo que se ha puesto el foco en los últimos años–, que tienden a fortalecer el reconocimiento de innovaciones

-
- 2 La gobernanza del CONICET –organismo autárquico aunque bajo la égida del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva–, es la siguiente: Presidente –elegido por el Poder Ejecutivo de la Nación– y Directorio, compuesto por cuatro representantes científicos, uno por cada área señalada –elegidos por el voto de las/los científicos de cada área, con mandato de cuatro años–, y cuatro representantes más de carácter institucional (un representante por el conglomerado industrial, un representante por las instituciones corporativas rurales, un representante por las Universidades –a propuesta del CIN– Consejo Interuniversitario Nacional) y finalmente un representante por las Provincias. En suma, integran el Directorio ocho miembros. De entre estos se eligen dos Vice presidentes, uno para la gestión Académica, y otro para la gestión Tecnológica.
 - 3 La estructura de evaluación de las candidaturas, tanto para ingreso como para promoción en los diferentes niveles, comprende las siguientes intervenciones: 1 – Evaluación de pares (al menos dos) designados por la Comisión Evaluadora de cada disciplina; 2 – Evaluación de la Comisión Evaluadora disciplinaria que decide sobre el orden de mérito, y también si cabe promocionar o no a las/los candidatas; 3 – Evaluación en un tercer nivel por parte de la Junta de Calificación y Promoción (se trata de un colectivo de alrededor de 24 miembros que representan a diferentes disciplinas); 4 – Decisión final del Directorio, con base en las evaluaciones descriptas.

bajo la forma de patentes y demás aportaciones. Pero es necesario aclarar que en lo que atañe a las Ciencias Sociales y Humanidades, aunque se han establecido jerarquías en la calidad de las revistas, no se ha hecho lugar a la medición del factor de impacto ni ha perdido valor tanto la publicación de libros como de los capítulos en libros de autoría colectiva.⁴ Es bien sabido que sobre todo después de los acuerdos de Bologna, que señalaron las líneas maestras que debían adoptar las universidades de la Unión Europea, con efectos sobre la región latinoamericana, la adecuación productivista ha sido moneda corriente adoptándose pautas evaluativas que se manifestaban en el campo de las llamadas ciencias “básicas”, y cuyos papers fueron forzadas a observar consideraciones centralmente bibliométricas (Hicks, 2006; Hicks, 2013; Barsky, 2014). Dígase de paso que las bases de medición corresponden a un limitado número de empresas, que elaboran órdenes de distinción según demandas del mercado del conocimiento. Las revistas especializadas en biología molecular, y en particular los estudios referidos a genética, constituyen una franja ponderada de producción de bienes científicos que, al gozar de acentuada expectativa, se ha constituido en un sistema de atribución de calidades que distribuye sentidos jerarquizados en el conjunto de los saberes científicos.

En cuanto a la Carrera del Profesional de Apoyo (CPA), comprende a dos grandes núcleos (Profesionales y Técnicos) que asisten en los procesos de investigación científica y tecnológica, pero resulta numéricamente mucho menos expresiva –alrededor del 19% del total de personal del CONICET. Su encuadramiento se realiza también en diferentes niveles jerárquicos. Los atributos y las competencias se fijan en cada búsqueda particular de acuerdo a las necesidades de las diferentes unidades de investigación del organismo.

El CONICET tuvo una expansión singular en la última década según puede apreciarse en el cuadro siguiente, debido a las políticas favorables al desarrollo de la ciencia y la tecnología durante los gobiernos Kirchner que llevaron a la creación del Ministerio de

4 Sin duda sigue abierta la discusión sobre la jerarquización de los medios de publicación y la cuestión de calificar casas editoriales. Las opiniones de la comunidad varían considerablemente respecto a estos problemas, pero subrayo que hay unanimidad en considerar el valor sustantivo de la producción académica.

Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, una circunstancia que da cuenta de la atención que deseaba prestarse a esas dimensiones como clave para incrementar la producción y el empleo.

Cuadro 1
Número de investigadoras/as del CONICET según áreas de Investigación 2003-2015*

| AÑO/AREA | 2003 | 2007 | 2015 |
|--------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Ciencias Biológicas/Salud | 1240 | 1605 | 2800 |
| Ciencias Exactas y Naturales | 1172 | 1458 | 2188 |
| Ciencias Sociales/Humanidades | 705 | 1008 | 2038 |
| Ciencias Agrarias, Ingenierías, y de Materiales* | 577 | 886 | 2210 |
| Total | 3694 | 5057 | 9236 |

Fuente: CONICET en cifras: <http://www.conicet.gov.ar/>

* Se han agrupado todas las disciplinas tecnológicas

Nótese la preeminencia de Ciencias Biológicas y de la Salud, que constituyen el núcleo de mayor concentración, pero debe subrayarse el aumento de la participación de las Ciencias Sociales y Humanidades en el período, ya que en 2003 apenas representaban 19% de la distribución y en la actualidad sobrepasan el 22%. Esto se debe a la decisión tomada en 2010 por el Directorio del CONICET relacionada con la distribución de las oportunidades de ingreso a la CIC –y del sistema de Becas al que ya me referiré–, fijándose una cuota de no mayor al 25% para cada una de las grandes áreas del conocimiento. No ha sido una tarea fácil ampliar el reconocimiento de la producción de nuestras disciplinas, y muy probablemente todavía subsistan prevenciones, arcaicamente basadas en la presunción de que el conocimiento social no es objetivo y que obedece a orientaciones ideológicas y políticas que lo tiñen arbitrariamente. La subsistencia de opiniones adversas a la científicidad de nuestras disciplinas no repara en las condiciones de “descubrimiento” y de “producción” (Giddens, 1987), común a toda la actividad humana dedicada a la gestación regular del conocimiento que en todo caso obedece a un proceso

de “fabricación” (Knorr Cetina, 2005), en el que median tanto aspectos objetivos como subjetivos.

Deseo subrayar que desde 2010, también se han tomados medidas tendientes conseguir mayor equidad de género en el sistema, a saber: 1) Se faculta a posponer los informes correspondientes a las mujeres que hayan dado a luz en el año que coincidan con esa circunstancia; 2) hay excepciones automáticas de los límites de edad para el ingreso en cada nivel según el número de hijos (uno, dos o tres años de excepción). Esto ha contribuido a mejorar la participación de las mujeres en la vida científica, y debe recordarse que la Argentina es el país con mejor tasa de participación femenina, más del 52% (Unesco, 2015). En el cuadro siguiente puede apreciarse la composición por sexos en las diferentes áreas del conocimiento

Cuadro 2
Distribución de investigadores según sexo y por área,
en cifras absolutas y relativas –CONICET– 2015

| Sexo/Áreas | Mujeres | Varones | Total | Total % |
|----------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|
| C. Biológicas y Salud | 1694 (60,5) | 1106 (39,5) | 2800 | 100 |
| C. Exactas y Naturales | 885 (40,4) | 1303 (59,6) | 2188 | 100 |
| C. Sociales y Humanidades | 1162 (57) | 876 (43) | 2038 | 100 |
| C. Ingenierías/Tecnologías | 1115 (50) | 1095 (50) | 2210 | 100 |
| Total | 4856 (52,57) | 4380 (47,43) | 9236 | 100 |

Fuente: CONICET en cifras: <http://www.conicet.gov.ar/>

No puede dejar de señalarse que a pesar de los cambios producidos y de las estimulaciones hacia la equidad, el mayor número de mujeres se concentra en la base de la pirámide donde se encuentra casi el 54%, y que ralea en el nivel más elevado ya que en la categoría de Investigador Superior sólo se sitúa un 25%.

Una función decisiva del CONICET se refiere al otorgamiento de Becas de formación Doctoral y Pos doctoral, circunstancia crucial para la renovación del sistema científico. Este aspecto entra

de lleno en las cuestiones que deseo plantear dado que es la bisagra de conexión con el sistema de posgrado. En efecto, el CONICET financia en la actualidad algo más del 60% de las oportunidades de contar con recursos para la realización de doctorados. Véase la notable expansión del número de beneficiarios en poco más de una década:

Cuadro 3
Número de Becarios/as del CONICET –Doctorales y pos doctorales–
Años seleccionados 2003 -2008 - 2015

| AÑO | 2003 | 2008 | 2015 |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|
| Número de becarios/as | 2199 | 6659 | 10092 |

Fuente: Gerencia RRHH - CONICET, 2015

Véase la distribución según las cuatro áreas que concentran las diferentes disciplinas:

Cuadro 4
Distribución de Becarios/as –Doctorales y Pos doctorales–
Según Areas del conocimiento –CONICET– 2015

| Áreas del conocimiento | Doctorado | Posdoctorado | Total |
|--------------------------------------------------|------------------|---------------------|--------------|
| C. Agrarias/Ingeniería/Materiales Tecnologías | 1944 | 621 | 2565 |
| C. Biológicas y de la Salud | 2039 | 637 | 2676 |
| C. Exactas y Naturales | 1735 | 500 | 2235 |
| C. Sociales y Humanidades | 2010 | 606 | 2616 |
| Total | 7728 | 2364 | 10092 |

Fuente: CONICET en cifras: <http://www.conicet.gov.ar/>

La duración de las Becas doctorales, según la resolución adoptada en 2014 por el Directorio del CONICET, es de 5 (cinco) años y puede aplicarse teniendo hasta 32 años; mientras quienes aplican a la Posdoctoral, de dos años de duración, deben tener no más de

37 años.⁵ Pero en ambas circunstancias rigen las medidas positivas que benefician a las mujeres con hijos: las edades se aplazan para estas según se tenga uno, dos o tres niños.⁶

La cantidad de becas Doctorales es claramente superior a la correspondiente a las becas Pos doctorales en todas las áreas, y debe notarse también que el número mayor recae en Biológicas/Salud –que como ya se ha visto representa el área más nutrida del CONICET–, seguido de Sociales/Humanidades. Aunque la distribución inicial se realiza, como ya he señalado, sobre la base del 25%, el aumento relativo se debe a reconsideraciones de los resultados de evaluación, cuando las/los candidatos solicitan revisiones de sus antecedente. Debido a que es notablemente mayor la aplicación en estas dos áreas, también es mayor la proporción de pedidos de reconsideración que suelen aceptarse.

Desearía poner de relieve que en los últimos años se dispuso un mecanismo de redistribución de los beneficios de las becas que alcanzara a localidades geográficas históricamente menos atendidas. El Directorio determinó que entre el 25 y 30% de las becas –y también los ingresos a la CIC– se reservara a las candidaturas de áreas del interior del país con índices de vacancia. Esto ha permitido balancear mejor las capacidades generadoras de conocimiento científico en el país, se trata de una medida de equidad sociogeográfica que ha mejorado de distribución espacial de aquel.

2. El sistema de posgrado en la Argentina

A lo largo de la vida universitaria argentina del siglo XX no han faltado iniciativas de posgrado, especialmente en las unidades

5 Hasta ese año, las Becas Doctorales tenían dos ciclos de tres y dos años respectivamente. Esto es, terminado el primer ciclo, debía solicitarse la Beca de finalización. En cuanto a las Becas posdoctorales, desde hace muchos años ha sido de dos años.

6 Esto significa que una madre de tres niños puede aplicar a la Beca Doctoral hasta con 35 años, y a la Posdoctoral con 40 años.

académicas correspondientes a la enseñanza de las ciencias denominadas Exactas y Naturales, aunque la mayoría de los posgraduados obtuvieron sus diplomas en el exterior. Pero la organización de un “sistema de posgrado” se origina a mediados de la década de 1980 y se expande de modo notable desde los años 1990 en adelante. Si a inicios de la década 1980, Argentina disponía de poco más de 200 cursos doctorales, en 2014 el incremento fue de más de 100%, ya que se registraron 411 programas destinados a esa formación (Jeppesen at allí, 2016). En cuanto a las Maestrías, su crecimiento fue mucho más impactante: en 1982 los registros refieren a un único curso de ese nivel, mientras en 2014 superaban los 900 (Jeppesen et allí, 2016). En cuanto a la Especialidades, en 1982 no llegaban al centenar, al par que en 2014 la expansión resultaba notable con un total de 1351 cursos (Jeppesen et allí). El crecimiento desorbitado puede advertirse con estos datos: si en 1982 los programas de posgrado representaban 298, en 2014 sumaban 2668. También ha cambiado la participación de las carreras de pos grado, véase este cuadro:

Cuadro 5
Número de cursos de posgrado en la Argentina según niveles-Años seleccionados 1982-2014 (En números absolutos y relativos)

| Cursos Años | Doctorados | Maestrías | Especialidades | Totales |
|--------------------|-------------------|------------------|-----------------------|----------------|
| 1984 | 204(68,5) | 1 (0,3) | 298 (31,2) | 298 (100) |
| 2014 | 411(15,4) | 906((34) | 1351 (50,6) | 2668 (100) |

Fuente: Jepsesen el alli , 2016

Se pone en evidencia un cambio drástico en la participación de los doctorados que hegemonizaban la oferta académica de inicios de la década de 1980, para representar algo más del 15 % en estos últimos años, con una expansión de las maestrías y sobre todo de las ofertas de profesionalización mediante ciclos especializados.

Como podrá verse en los cuadros que siguen el aumento de la oferta de los cursos de posgrado ha sido importante para

las Ciencias Sociales y Humanidades en lo que atañe a oferta de maestría y especialidades:

Cuadro 6
Número de cursos de posgrado según niveles y núcleos agregados de ciencias
Año 2003

| Cursos Ciencias | Doctorados | Maestrias | Especialidades |
|------------------------|-------------------|------------------|-----------------------|
| Sociales/Humanas | 144 (47,05) | 455 (57,01) | 364 (34,76) |
| Otras ciencias | 162 (54,24) | 343 (42,98) | 683 (65,23)* |
| Total | 306 (100) | 798 (100) | 1047 (100) |

Fuente: Elaboración propia con base en Jeppesen et alí, 2016)

* Las especialidades en SALUD significan casi el 80%.

Cuadro 7
Número de cursos de posgrado según niveles y núcleos agregados de conocimiento Año 2014

| Cursos Ciencias | Doctorados | Maestrias | Especialidades |
|------------------------|-------------------|------------------|-----------------------|
| Sociales/Humanas | 189 (45,98) | 546 (60,19) | 624 (46,05) |
| Otras ciencias | 222 (54,01) | 361 (39,80) | 731 (53,94)* |
| Total | 411 (100) | 907 (100) | 1355 (100) |

Fuente: Elaboración propia con base en Jeppesen et alí, 2016)

* Las especialidades en SALUD significan más del 62%.

Deseo poner de relieve algunas cuestiones relacionadas con los programas de posgrado en la Argentina. En primer lugar, el incremento singular de la matrícula que le es inherente en lo que va del nuevo siglo. En 2003, la proporción de estudiantes de posgrado –en el conjunto de la matrícula universitaria argentina–, no alcanzaba al 3%, y transcurrida poco más de una década, los datos indican que ha ascendido a casi el 7%. En la actualidad se calcula una matrícula de posgrado que sobrepasa los 15 mil alumnos, sin duda se trata de una evolución remarcable. En segundo término, deseo subrayar que la casi totalidad de becas disponibles en la

Argentina están dedicadas a los estudios doctorales. No hay en el país sostenibilidad para estudiantes de las carreras de maestría y especialización –son contadísimas las excepciones y no provienen del sistema académico público. Otra cuestión es que si el sistema universitario público de grado ha alcanzado en los últimos años mayor inclusión social pues se han creado al menos quince universidades públicas entre 2003-2015. Por último, debe subrayarse que no hay plantas docentes regulares –esto es, designadas “ad hoc”– para los programas de posgrado, y especialmente esto ocurre en los de Ciencias Sociales y Humanidades. La docencia de posgrado se recluta entre el profesorado de alta calificación que regularmente se desempeña en las carreras de grado de la correspondiente unidad académica, y en menor medida mediante académicos externos invitados. Finalmente, la evaluación de todas las ofertas universitarias (pregrado y posgrado) es realizada por la CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación que asigna diferentes categorías a los programas aplicantes.

3. Posgrado e investigación

La articulación entre el posgrado y la investigación es mediada en gran medida por el CONICET que, como ya he señalado, es el organismo financiador de poco más del 60% de las becas destinadas a la formación doctoral en la Argentina. En una alta proporción –más del 85%– se trata de estipendios relacionados con doctorados locales. En cuanto a la aplicación en programas posdoctorales –que constituyen una consolidada tradición en las otras áreas del conocimiento, pero por cierto resulta inicial en las Ciencias Sociales y Humanas–, el CONICET financia también pasantías en centros académicos de alto nivel en el exterior. Pero el grueso de los programas posdoctorales se desarrollan en institutos nacionales.

Es de especial interés del organismo que los centros académicos puedan adiestrar adecuadamente para originar nuevo conocimiento, permitiendo la futura incorporación de investigadores/as a la CIC. Pero resulta evidente que el deseo de investigar,

la sistematicidad, la aptitud y las destrezas para la investigación científica no se hayan disponibles en la totalidad de los egresados de los ciclos doctorales. Sería un dislate presumir que así fuera. Y por otra parte aunque los trabajos de tesis habitualmente exijan originalidad y rigor metodológico, el destino de quienes egresan, pueden no concordar con los requerimientos estandarizados de la producción de conocimiento. Eludo la discusión de la racionalidad de las actuales pugnas legitimantes, las características de los procesos de admisibilidad de los *papers* y de otros productos, determinados por los sistemas de evaluación que constituyen desafíos para los colectivos académicos que deberían rehusar el sortilegio de las adaptaciones que evidencian los círculos de producción de la ciencia. Deseo aludir, en todo caso, a las formas menos condicionadas de la gestación de saberes y me refiero a la *disposición de problematizar, analizar y comunicar resultados en medios académicos, o de realizar innovación tecnológica con resultados validados*.

Lo cierto es que en Argentina no se registra el aprovechamiento de la masa de doctores/as que egresan y eso ocurre por diversas razones, en las que cuentan al menos dos muy destacadas:

- a) Inexistencia de una política de captación de recursos humanos altamente calificados por parte del Estado en todas sus manifestaciones institucionales
- b) escaso interés del mercado ocupacional privado en el reclutamiento de personal con posgrado.

Esta severa falencia en la demanda de egresados doctorales lleva a ser muy atractivo el ingreso a la Carrera del Investigador del CONICET, y en buena medida la vía mediadora es ya la obtención de una beca posdoctoral, medio que permite a las y los candidatos permanecer en ambientes académicos, aumentar sus destrezas, y publicar en buenos medios. En torno de una década atrás, las y los candidatos a la CIC eran en gran mayoría ex becarios del organismo, pero esto no era común entre las disciplinas sociales y humanísticas las que, de modo inverso a los otros conjuntos,

solían reclutar a postulantes que no poseían titulación de posgrado. Pero el panorama ha cambiado notablemente en los últimos años: también hoy en el repertorio de esas disciplinas se observa una proporción de aplicantes que ha sido beneficiado con el doble sistema de becas, en particular del CONICET.

En la experiencia de Argentina, la extensión de los posgrados –aun considerando las diferencias de calidad que sin duda pueden observarse en sus respectivos desarrollos– ha significado una nutriente fundamental para el sistema científico y podría aseverarse que esto es común a todos los países de la región. La formulación de una tesis es una invitación a la creación original de conocimiento. Para quienes hacen ese surco habilitante y tienen vocación por seguir problematizando, creando nuevos objetos y percepciones, y están decididos a dedicarse con cierta integralidad, y por encima de todo, son llevados por la pasión de la aventura al “no saber” –verdadero estatuto epistemológico–, es una obligación del Estado ofrecer oportunidades de sustentabilidad de carreras en la investigación. De mi parte he sostenido que el CONICET tiene el deber de ampliar las oportunidades de ingreso para hacer más democrático el desempeño de la profesionalidad de la ciencia, y debe incrementar de modo generoso, año tras año, el número de las y los oficianes como un derecho de ciudadanía y de inclusión. El CONICET debe obligarse, como expresión del Estado, a mejorar la condición humana a través del desarrollo científico y tecnológico. Y debe aprovecharse de las mejores experiencias de formación de posgrado que resultan bisagras fundamentales de la renovación del conocimiento, del incremento de las tecnologías que deberían fungir como poleas motoras del desarrollo autónomo y amplificador de las oportunidades empleo.

Bibliografía

- ALBORNOZ, M. y GORDON, A
2011 “La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983-2009) en M.

Albornoz y J. Sebastián (Ed) *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias*, Madrid, CSIC

BARSKY, O.

2014 La evaluación de la ciencia, la crisis del sistema internacional de revistas científicas y propuestas de políticas, en *Debate Universitario*, n 5 , nov. pp 109-124.

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS

2006 Coord. Gral Noemí Girbal y Mario Lattuada, Buenos Aires, Imprenta Nacional.

GIDDENS, A.

1987 *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.

HICKS, D.

2006 The Dangers of Partial Bibliometric Evaluation in the Social Sciences, *Economia Politica*, XXIII, n. 2 August, pp. 145-162

2013 One size doesn't fit all: On the co-evolution of national evaluation systems and social science publishing. *Confero*, Vol. 1, no. 1 , 2013, pp. 67-90

JEPPESEN, C. et alii

2016 “La formación de doctores en la Argentina: avances y desafíos desde la perspectiva del CONICET”, en *Revista Redes*, año 8, n° 12, pp.149-173

KNORR Cetina , K.

2005 *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*, Bernal, UNQ

UNESCO-Mujeres en Ciencia

2015 http://www.uis.unesco.org/_LAYOUTS/UNESCO/women-in-science/

Investigación desde el postgrado y el nuevo modelo de universidad en Colombia

*Eduardo Restrepo*¹

1. Introducción

Desde finales de los años ochenta y principios de los noventa, cuando estudié antropología en la Universidad de Antioquia (universidad pública en Medellín), muchas cosas han cambiado con respecto al modelo de universidad y a la investigación en Colombia. Es desde la experiencia de participar en el campo de las ciencias sociales, que me gustaría abordar la temática por la investigación desde el postgrado y sus relaciones con las transformaciones del modelo de universidad pública.

Es importante señalar que mis argumentos se aplican para el caso Colombiano, y no tienen la pretensión ni los alcances de dar cuenta de procesos en otros países de la región. No obstante, las particularidades de su sistema de educación superior conjugadas con las especificidades de las políticas de ciencia y tecnología han perfilado una situación que puede iluminar una serie de problemáticas en la investigación en los postgrados que pueden ser relevantes a tener en cuenta a la hora de pensar en una reforma universitaria en otros países de la región como Bolivia.

En esta charla empezaré hablando de las transformaciones dadas con la emergencia de los postgrados y sus efectos en los

1 Antropólogo. Profesor Asociado, Departamento de Estudios Culturales, Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

postgrados. Luego me detendré en explicar cómo han cambiado las concepciones y prácticas de la investigación en las últimas dos décadas en el país, para dejar claro cuáles son las condiciones y características en las que hoy opera la investigación que en los postgrados. Finalmente, me centrare en los cambios en el modelo de universidad predominante que en el caso colombiano engloba tanto las universidades públicas como privadas.

2. Emergencia de los postgrados

Un punto de partida es señalar que en Colombia la investigación desde los programas de postgrado en ciencias sociales es relativamente novedosa. Para los años noventa se contaba en el país solo con un puñado de postgrados en ciencias sociales, ya que el sistema universitario, consolidado desde los años sesenta, se había centrado en los programas de pregrado. Así, por ejemplo, en el país hasta la mitad de los años noventa, se contaba con cuatro programas de formación de pregrado en antropología (tres en universidades públicas y una en una universidad privada) que se habían creado entre mediados de los sesenta y comienzos de los setenta.

Como hasta mediados de los noventa no había prácticamente postgrados en ciencias sociales, en buena parte se aprendía a investigar en el pregrado. Además de los cursos de investigación cualitativa y cuantitativa, los trabajos de grado eran exigentes y algunos se tomaban años haciéndolos. En antropología, por ejemplo, el trabajo de grado implicaba sustanciales periodos de campo. Muchos de los mejores trabajos de grado, con distinciones por parte de los jurados, se publicaron como libros y todavía hoy son referentes. Y en distintas áreas de las disciplinas, parte importante de las contribuciones se encontraban en los trabajos de grado de estos programas de pregrado. Por ejemplo, para los estudios afrocolombianos era notable el conocimiento aportado sobre diferentes aspectos por estos trabajos de grado realizados por estudiantes de pregrado de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales.

Hoy se cuenta con decenas de programas de maestría y doctorado en ciencias sociales, la gran mayoría de estos en Bogotá. Algunos de estos postgrados son disciplinarios (en antropología, sociología o historia, por ejemplo), mientras que otros son de carácter inter o transdisciplinario (como en estudios de género o estudios culturales). La creación de los postgrados ha estado asociada a ciertos cambios en el modelo dominante de universidad en particular así como a las transformaciones de las políticas de ciencias y tecnología en general.

En la segunda mitad de los años noventa, entonces, se da un auge en la aparición de postgrados. Uno de los argumentos esgrimidos para la creación de estos postgrados, fue precisamente que la investigación no era algo que se debía (o podía) hacer en pregrado sino que debía dejarse para el postgrado. Esta concepción se tradujo en la supresión de los trabajos de grado para que los estudiantes de pregrado obtuvieran sus títulos con unas prácticas en una institución o empresa o simplemente con ver las clases del primer semestre en una maestría (lo que en el lenguaje de la burocracia académica se conoce como los co-terminales). Ante una presión generalizada, los programas de pregrado que mantuvieron las tesis redujeron considerablemente su extensión y exigencias.

Muchos de los nuevos pregrados, que también se multiplicaron, se plegaron a un modelo de cursos compartidos durante los primeros semestres entre estudiantes de las más disimiles carreras (a veces apuntalados en las narrativas de la interdisciplinariedad), que en la práctica significó la drástica reducción de los cursos dedicados exclusivamente a la formación disciplinaria. Si uno se inscribía a una carrera de sociología, por ejemplo, se pasaba los primeros cuatro o cinco semestres (y a veces mas) viendo cursos generales con estudiantes de otras carreras, algunos de ellos también matriculados en las ciencias sociales pero otros en áreas tan distantes como la medicina o las ingenierías.

Con la reducción de las exigencias (o la desaparición) de los trabajos de grado y la dilución de la formación disciplinaria en masivos y generales cursos compartidos, la formación en investigación es postergada para los postgrados. Los pregrados son socavados en

exigencias disciplinarias e investigativas con el argumento que es en los postgrados en donde se enfrentarían estos retos. Gústenos o no este proceso de apocamiento de los pregrados, ha conllevado a que hoy el grueso de la investigación se piense en los escenarios del postgrado.

3. Transformaciones en la investigación

Un segundo aspecto que me gustaría señalar en contraste con los años noventa, es que la manera de hacer investigación en ciencias sociales también se ha transformado sustancialmente. Las prácticas de investigación, sea desde el postgrado o no, se han orientado cada vez más hacia ritmos, propósitos y resultados que distan notablemente de lo que predominaba hace dos décadas.

El posicionamiento de ciertas políticas de ciencia y tecnología en el país encarnadas por la entidad gubernamental responsable (COLCIENCIAS) y su articulación con los mecanismos de registro y acreditación de los programas académicos de formación de pregrado y postgrado ante el Ministerio de Educación Nacional, han redefinido las lógicas y prácticas investigativas.

En las últimas dos décadas, la investigación ha sido objeto de toda una serie de intervenciones que, a través de definición de criterios y dispositivos de medición apuntaladas desde COLCIENCIAS, han transformado las prácticas investigativas. La creación de plataformas y formatos para el registro y medición de la investigación que hace énfasis en los productos (donde el artículo académico ha tenido un significativo peso) y que define el grupo de investigación como la unidad de análisis de la práctica investigativa, ha significado que la investigación hoy opere en otros términos muy distintos a cuando no existían postgrados en el país. En nombre de la visibilización y del apoyo a la actividad científica, los efectos de la estandarización, normalización y jerarquización derivada de la implementación de estas plataformas y formatos han sido sustantivos en las prioridades, ritmos y características predominantes de la investigación.

Estos criterios y tecnologías impuestas por COLCIENCIAS tendientes al registro y medición de grupos de investigación e investigadores no tuvieron mayor impacto si no se hubiesen sutilmente anudado a las lógicas de registro calificado y acreditación de programas de formación de pregrado y sobre todo de postgrado de las universidades del país dependientes del Ministerio de Educación. Así, por ejemplo, para la creación de un programa de postgrado o su posterior acreditación, los pares evaluadores examinan con detenimiento la investigación que soporta el programa, lo cual se traduce en indicadores como el número de grupos de investigación y su clasificación por COLCIENCIAS. Esto también opera en para las universidades en su conjunto, por lo que el registro y clasificación de grupos de investigación se ha convertido en un asunto prioritario para las autoridades universitarias. El prestigio o capital simbólico de las universidades en Colombia están sustancialmente asociados a sus clasificaciones en el desempeño en investigación. Así nos encontramos ante una profunda ansiedad de las autoridades universitarias para que los productos de sus grupos e investigadores sean visibilizados y logren la mejor clasificación posible.

En un sistema universitario en donde se encuentra abiertamente posicionada la universidad privada (como lo abordaré más adelante), este prestigio se traduce en matrículas y recursos financieros que las autoridades universitarias (incluso las públicas y sobre todo para los postgrados) no se dan el lujo de despreciar. Esto explica la abierta presión de las universidades en los procesos de contratación, incentivos salariales o dispositivos de gestión para catalizar la producción en investigación que se traduzca en mayor visibilidad y mejor jerarquización en los modelos de medición con los que opera COLCIENCIAS.

Como la unidad de medida privilegiada son los productos y entre estos el artículo académico (el *paper*) tiene un peso bien destacado, el efecto es que la investigación se ha orientado por hacía una maquinaria de producción de *papers*. Si bien publicar los resultados de la investigación era valorado, hoy la publicación se ha convertido en un verdadero fetiche que tiene importantes

efectos en cómo opera la investigación. La publicación dejó de ser un momento en el proceso de investigación para convertirse en su producto por antonomasia, en el indicador privilegiado. Pero no es simplemente la publicación en general lo que se espera de las investigaciones, sino cierto tipo de publicaciones y en ciertos lugares lo que se ha devenido en un imperativo en las carreras de los investigadores y en las visibilidades de las universidades.

El *paper*, publicado en revistas indexadas con alto impacto citacional internacional como ISI o Scopus, se ha convertido en el referente privilegiado de medición de la calidad científica de los programas, universidades e investigadores. En estas lógicas de medición, tiene gran importancia la cantidad: no solo cuánto se cita el *paper* que depende en gran medida de dónde se lo ha publicado, sino también como cuántos *papers* se publican.

Otros formatos de publicación académica, como el libro incluso, han sido relegados. El prestigio académico, por no decir que la simple posibilidad de consolidar una carrera académica (y hasta en gran parte su salario) no se ancla tanto en la publicación del libro como en la publicación de (muchos) *papers*. Esto es todavía más fuerte con publicaciones en formatos no académicos como los artículos de prensa o materiales dirigidos a otros tipos de públicos, que han devenido literalmente despreciados en este sentido en frente al *paper*.

La investigación en el postgrado, entonces, debe ser entendida en este amplio marco de transformaciones de lo que significa hacer investigación desde el establecimiento académico en Colombia hoy. Los docentes que se encuentran laborando en los postgrados enfrentan la sutil o abierta presión de las universidades de que adelanten investigación que se vea reflejada en productos registrables y que contribuyan a posicionar los indicadores del programa en particular y de la universidad. Esto significa para el docente la participación en grupos de investigación de la universidad y presentarse a las convocatorias de medición convocadas por COLCIENCIAS. Aunque en algunas universidades los docentes tienen la opción de participar o no, en muchas otras esto es estrictamente obligatorio. De esta manera, gran parte de la

investigación que los docentes adelantan desde los postgrados se ve subsumida a esta lógica y ritmos de la productividad expresada en publicaciones y demás.

Las tesis de maestría y disertaciones doctorales son otro importante escenario en el que se desarrolla investigación en el postgrado y que, afortunadamente, no han sido del todo subsumidos a las lógicas de la publicación de *papers*. Dado que incluso en las universidades públicas los postgrados implican altos costos, y que son muy pocos los que cuentan con becas para cubrir los costos de las matrículas (y menos aun las que cubren gastos de manutención), los estudiantes suelen hacer sus tesis y disertaciones bajo la presión de terminar cuanto antes. Si a esto se le suma que pocos son los que cuentan con financiación para la realización de la investigación y la escritura de sus tesis y disertaciones, se hace evidente la precariedad que enfrentan los estudiantes de postgrado.

A pesar de estas dificultades, las tesis y disertaciones en los postgrados son sometidas a procesos de evaluación por jurados que hacen que a menudo constituyan contribuciones a los campos disciplinarios o transdisciplinarios en los que se presentan. En este sentido ocupan el lugar de lo que antes ocurría con los trabajos de grado de pregrado.

4. El modelo de universidad

En aras del ejercicio comparativo, es relevante anotar que Colombia cuenta con un sistema de educación superior en el cual las universidades privadas son centrales no solo en la disputa por los prestigios académicos sino también en los alcances de la formación en pregrados y postgrados. A diferencia de Brasil o Argentina, por ejemplo, donde la universidad pública es el gran referente estando las universidades privadas en un lugar marginal, en Colombia las universidades privadas aparecen constantemente el imaginario social en un lugar equivalente (e incluso superior) a las universidades públicas.

En estos imaginarios sociales, las universidades públicas son percibidas como lugares donde se “pierde mucho tiempo” por las interrupciones en los calendarios académicos debido a los paros y demás actividades políticas y de agitación estudiantil. También se los percibe como “lugares peligrosos”, donde grupos de izquierda tienen gran influencia y poder de seducción sobre los estudiantes. Esto contribuye a que un puñado de universidades privadas aparezcan en los imaginarios sociales como “mejores” que universidades públicas.

Si a estos imaginarios se le suman los procesos deliberados de precarización de la universidad pública, intensificados desde los años noventa, no es extraño que en el sistema universitario en Colombia la universidad privada posea una relevancia que en otros países de la región no tiene.

Así las cosas, la educación universitaria puede ser muy cara en Colombia. En la universidad privada el costo de un semestre en pregrado para antropología o historia puede ascender a más de tres mil dólares, en un país cuyo salario mínimo mensual no alcanza los trescientos dólares. Aunque las universidades públicas estudiar el pregrado no supone esas cifras (sin que sea totalmente gratuito), los postgrados son muy costosos incluso en las universidades públicas. La maestría en estudios culturales de la Universidad Nacional, por ejemplo, cuesta casi dos mil dólares al semestre. El alto costo de postgrados, aunado a las relativamente escasas posibilidades de becas, hace que muchos colombianos busquen como alternativas de formación en América Latina a países como México, Brasil o Argentina.

Es en este marco, en el que se ha ido posicionando un nuevo modelo de universidad, que no se circunscribe a las universidades privadas sino que también se expresa en las universidades públicas. La presencia de este modelo en las universidades privadas y públicas significa que aunque estas últimas reciben su financiación predominantemente del estado, su carácter como públicas se ha ido apocando y empobreciendo sustancialmente. Por tanto, no son públicas en el sentido estricto del término, no están orientadas a la defensa de lo público, al fortalecimiento de la imaginación

social y política de la relevancia de lo público en el proyecto de nación, sino que tristemente se han plegado a unas urgencias y lógicas que no las diferencian de los embrujos del mercado como horizonte de existencia.

Tres son los rasgos más destacados que definen este nuevo modelo de universidad. No existen de forma independiente sino que se encuentran estrechamente anudados. El primero se refiere a la creciente centralidad de un lenguaje y prácticas de corte gerencial desde el cual se concibe y regula la universidad como tal. En este nuevo modelo de universidad son centrales las narrativas y prácticas que han priorizado una concepción gerencial de la universidad, donde la “productividad”, “calidad” y “eficiencia” se han convertido en nociones naturalizadas, que usualmente se encuentran al margen de cualquier escrutinio o discusión.

Esta concepción y prácticas gerenciales que apelan a la productividad, la eficiencia y la calidad ha colonizado la universidad, entre otras razones, por su insistencia desde el mismo estado. En efecto, tal concepción y prácticas son constantemente avaladas y difundidas desde el Ministerio de Educación, en la legislación existente sobre ciencia y tecnología, y en las acciones adelantadas por COLCIENCIAS. Si se examinan sus discursos en las últimas dos décadas producidos desde el estado, se puede rastrear cómo se va posicionando este “lenguaje”, cómo se crean incentivos para que las prácticas gerenciales se vayan posicionando en el entramado de la cotidianidad de las universidades como necesario y deseable.

Hay un impacto diferencial el impulso del modelo gerencial en las universidades privadas y públicas. En estas últimas se evidencia cómo ese modelo gerencial se traduce en procesos de precarización de las labores docentes y de investigación, en el “estratégico” abandono de los espacios y escenarios académicos. La precarización de contratos laborales y espacios para la docencia se hace notable, igualmente las condiciones para la investigación y la exigencia de productos visibles que posicionen a las universidades

Con el posicionamiento del modelo gerencial las universidades se imaginan y operan cada vez más como si fuesen empresas. En

este sentido es que podemos considerar que este nuevo modelo de universidad, en el que tiene gran peso las ansiedades gerenciales, es uno de la universidad-empresa. Como es de esperar, en esta universidad-empresa no solo se la entiende y opera desde el discurso empresarial sino que, incluso en las universidades públicas, se posiciona un interés cada vez menos encubierto por una rentabilidad inmediata de la actividad académica. Rentabilidad monetaria, sin duda; pero también y fundamentalmente concebida en términos de visibilidad y prestigio de las universidades.

El segundo rasgo del modelo de este nuevo modelo de universidad, estrechamente asociado al primero, consiste en el posicionamiento de una creciente y poderosa burocracia académica. La avalancha de formatos diseñados por la burocracia académica, que se alimentan en plataformas y bases de datos digitales, para registrar y regular los múltiples procesos administrativos relacionados con la docencia o la investigación se multiplican demandando cada vez más horas y energía de los profesores e investigadores. Así, investigadores y docentes ven socavado sus tiempos y energías para alimentar los formatos diseñados por el caprichoso apetito de “datos” de las burocracias académicas. No es extraño que algunos de los tecnócratas que componen esta burocracia académica no tengan experiencia en investigación o docencia, y cuando la tienen suelen ser marginales.

Sabemos que la burocracia académica ha existido desde el comienzo de la universidad. Pero los afanes gerenciales del nuevo modelo ha potenciado de manera inusitada el poder y la filigrana desde la que se constituye esta casta al interior de la universidad. Nuevas oficinas y cargos aparecen para inventarse e instrumentalizar innumerables procedimientos estandarizados para la docencia y la investigación. En las universidades hay cada vez hay más gente, que suele trabajar de ocho a cinco de la tarde, para diseñar e implementar tecnologías de visibilización individualizadas de la “producción” de profesores e investigadores, así como para regular un creciente conjunto de sus prácticas. Esto tiene un sutil pero profundo impacto en la investigación y docencia. En una perspectiva foucaultiana, estas tecnologías deben ser examinadas

no solo en su negatividad, en que imposibilitan, sino también en su productividad, esto es, en lo que generan. No son para nada neutrales, priorizan y posibilitan unas cosas fomentándolas mientras hacen otras inviables.

Finalmente, el tercer rasgo del nuevo modelo de universidad se refiere a su abierta orientación empresarial, ya no tanto en el sentido de apropiarse de narrativas y prácticas empresariales (de la universidad-empresa) sino de transformar la universidad para responder a los intereses empresariales. Esta transformación tiene varios componentes. Uno, que se articula desde el discurso del perfil profesional de los egresados, asume que la universidad debe responder a las demandas del mercado profesional entendido como la formación de fuerza de trabajo útil (es decir, calificada y sumisa) o de emprendedores que agencien y potencien intereses empresariales.

Incluso en carreras de las ciencias sociales y humanidades es cada vez más común encontrarse con chicos que quieren obtener lo más pronto posible un trabajo, y con las mejores retribuciones salariales. Perciben el pago de costosas matrículas o su dedicación a “quemarse las pestañas” como una inversión que esperan sea retribuida con un “buen” trabajo. Esto tiene que ver con transformaciones generacionales y aspiracionales, que no pueden dejarse por fuera del análisis de la naturalización del nuevo modelo de universidad.

Este instrumentalismo en la educación, en donde la formación universitaria es para asegurar un trabajo para los individuos y para el desarrollo económico del país, explica que concepciones de la educación como el fomento del pensamiento crítico sean marginalizadas o abiertamente despreciadas.

Un segundo componente de cómo se anuda el nuevo modelo de universidad con los intereses empresariales es más profundo, tiene que ver con cómo entiende su carácter de productora de conocimiento. Desde siempre la universidad se haya imaginado como el espacio para la producción de conocimiento resultado de la investigación adelantada desde sus múltiples facultades y disciplinas. No obstante, lo que se ha transformado en el nuevo modelo

de universidad es el desplazamiento en el para quién se produce este conocimiento. En su orientación hacia la “innovación” o en sus expresiones más abiertamente comerciales como las patentes, se evidencia un establecimiento universitario que explícitamente celebra y considera positivo sus vínculos con el sector empresarial. Y esto no es exclusivo de las universidades privadas, sino que ha hecho amplia carrera en las universidades públicas.

Este discurso de la innovación, con su inflexión empresarial, se pretende entronizar como fundamento de la política de ciencia y tecnología en el país a través del nuevo documento CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social-Departamento Nacional de Planeación). Con la explícita intención de adecuarse a las demandas de OCDE, este documento despliega una serie de indicadores en un lenguaje de la “productividad”, del “capital humano” y del “desarrollo” para evidenciar las necesidades de profundizar la vinculación de la investigación con las empresas. La relación estado-universidad-empresas es central en el marco de la innovación y el emprendimiento para que el conocimiento de “alta calidad” sea traducible al sistema productivo.

En este sentido, se puede vislumbrar cómo a partir de narrativas como estas que las universidades públicas cada vez son más medidas e interpeladas desde el estado, obliterando las prácticas y discursos que no encajen en estas concepciones utilitaristas e inmediatistas subordinadas a los intereses empresariales.

5. Conclusiones

Antes que centrarse en las narrativas celebratorias de los programas de postgrado sobre la importancia pedagógica de la investigación en abstracto para la formación, debemos hacer una etnografía de las prácticas concretas de qué es lo que realmente se hace en nombre de la investigación y cómo encaja en un denso engranaje institucional y político que va más allá de los postgrados.

En Colombia, el panorama no puede ser más sombrío. De ahí mi pesimismo frente a las potencialidades de la investigación en el

marco de los postgrados. El establecimiento académico en el país, del cual los postgrados son expresión, es cada vez más impactado por imperativos del productivismo y utilitarismo inmediateista articulado por un modelo de universidad gerencial, burocratizado y plegado a intereses empresariales. La investigación pierde entonces relevancia ética y política, para gravitar en la profundización y defensa de un orden social de privilegios y desigualdades.

En este sentido considero que el renacer de una investigación de relevancia ética y política estaría más en escenarios y procesos por fuera del actual establecimiento universitario en general y de los postgrados en particular.

Las carreras científicas ante la reforma universitaria: qué pueden aportar y qué necesitan recibir

Francesco Zaratti¹

1. Premisas

El título del presente Seminario, *La Universidad Pública en América Latina frente a los desafíos de la Reforma*, me invita a explicitar las cuatro palabras claves que conforman el título del presente Seminario.

Universidad, como casa común donde conviven diferentes saberes, pero no de manera aislada sino interactuando entre sí. Es el gran aporte de la Edad Media a la cultura universal en la medida en que permitió romper el monopolio filosófico en grandes piezas del conocimiento, sin caer en la fragmentación del saber, gracias a la confrontación de métodos y disciplinas para enriquecimiento mutuo.

Pública, significa una búsqueda de la verdad sin premisas ni intereses particular, que pueden pasar de fines de lucro (universidades de capitalistas), a intereses de clases (universidad de corporaciones) o confesionales (universidades de instituciones religiosas). Personalmente he enseñado e investigado durante más de 40 años en una universidad pública, a pesar de mi fe religiosa, por una elección voluntaria de libertad. Pública es pues sinónimo de libre, sin ataduras ni dependencias.

1 Físico. Docente Emérito de la Carrera de Física, Facultad de Ciencias Puras y Naturales, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.

América Latina, implica un entorno cultural y geopolítico peculiar, en el cual las universidades han jugado históricamente un papel relevante, no sólo en la formación de recursos humanos y de las clases gobernantes, sino por su presencia protagónica, en lo bueno y en lo malo, hay que admitirlo, en la vida política de nuestros países. América Latina es una misma cultura, casi un mismo idioma y sin embargo hay naciones enfrentadas, muros separadores y resabios de racismo, eternas promesas de cambio y triste realidad de frustraciones colectivas. En ese entorno peculiar la Universidad Pública hoy debe encontrar un rol, tal vez un nuevo rol.

Y, finalmente, *Desafíos de la Reforma*. Hablamos de reforma porque entendemos que las cosas no están bien. El actual “edificio de la Educación Superior Pública en América Latina” tienes fallas técnicas, para lo cual necesita reparaciones, y fallas estructurales, para lo cual necesita cambios profundos, incluso demoler algunas partes y volverlas a construir.

En ese ámbito, me abocaré, en lo que sigue, a mostrar cómo las Ciencias Naturales, que es el área del conocimiento en la cual me he educado y he trabajado toda mi vida y, en particular, las carreras científicas, pueden interactuar con la Reforma Universitaria, en el sentido de aportar a su éxito, y reclamar de aquella, ajustes y cambios.

Más que una exposición conceptual, la mía será una reflexión a partir de mi experiencia de docente, investigador, autoridad universitaria, dirigentes gremial y ahora feliz jubilado.

2. ¿Qué pueden aportar las carreras científicas a la Reforma?

Las carreras científicas tienen algunas peculiaridades en América Latina.

A diferencia de las carreras “comerciales”, sólo existen en algunas universidades públicas. Eso se explica por el bajo número de alumnos que opta por esas disciplinas y por el elevado costo

de la enseñanza de las ciencias naturales (laboratorios, libros, revistas, etc.).

En segundo lugar, los docentes del área científica se dedican casi con exclusividad a la Universidad debido a las escasas o nulas alternativas de trabajo y de realizar investigación que hay en nuestros países. Eso implica muchos ítems de tiempo completo, lo que no deja de ser una carga social importante, pero también un compromiso “vital” con la institución. Como dice el cuento, muchos profesionales vienen a “poner huevos” en la Universidad, cuando los científicos venimos a “poner jamón”, comprometiendo toda una vida.

A su vez, el otro estamento universitario, los estudiantes, suelen tener, en el caso de las ciencias naturales, profundos valores universitarios, no sólo por su preocupación profesional –al fin y al cabo, la Universidad sigue siendo su soñada fuente de trabajo– sino por su compromiso con el conocimiento y la verdad. No estoy diciendo que estudiantes de otras disciplinas se educan para volverse vendedores de humo, pero los que cursan carreras científicas saben que sus afirmaciones deben ser comprobadas y defendidas con base en la realidad, más que en la retórica o el carisma. Saben, por ejemplo, que un Premio Nobel, por muy respetable que sea, puede aseverar algo y estar equivocado, si sus afirmaciones pueden ser desmentidas con base en experimentos. No siempre pasa lo mismo en disciplinas no empíricas, donde la palabra del “maestro” es ley, o casi, o la fidelidad a una “escuela” o a una corriente de pensamiento está muchas veces antes que la fidelidad a la verdad, especialmente cuando uno ha dedicado los mejores años de su vida a esa corriente de pensamiento.

Consecuentemente, paso a mencionar el principal aporte que las ciencias naturales pueden dar al proceso de reforma, sea para realizar ajustes, sea para provocar cambios estructurales.

La Ciencia aporta *las herramientas* –o sea la lógica y la precisión– indispensable para presentar y defender cualquier propuesta de reforma. Los científicos sabemos, mejor que otros profesionales, que los resultados son producto del esfuerzo investigativo perseverante que permite descartar hipótesis inconsistentes y

crear nuevas oportunidades de explicar la realidad. Asimismo, las Ciencias Naturales pueden aportar la metodología empírica, estrechamente ligada a la realidad y a la experiencia. No proponer como ley universal lo que no se ha experimentado antes en condiciones controladas, es una máxima que evitaría en muchos casos decepciones y frustraciones.

Esas herramientas, unidas a un compromiso de los actores que no es coyuntural, como mencioné, permiten afirmar que cualquier proceso de reforma se beneficiaría mucho de la presencia activa de científicos.

Si hay algún filósofo presente, me dirá, con Martin Heidegger, que “la Ciencia no piensa”, en el sentido que sólo se dedica a hacer, a investigar, a experimentar, a construir máquinas y equipos. ¡Pero eso no es cierto! Los científicos, como todo ser humano, “piensan”, pero lo hacen desde su perspectiva, demasiado pragmática a veces, pero efectiva como ninguna otra. Pero ese es tema para otro seminario, así que lo paro aquí.

Las experiencias de reforma nacidas y operadas desde las ciencias naturales son el mejor argumento en favor del aporte de esas disciplinas a la Universidad, de modo que permítanme mencionar tres aportes exitosos al respecto, entre otros.

El primer ejemplo es el Reglamento de la Docencia que está vigente en todo el Sistema de las Universidades Públicas y que, donde no lo está, es motivo de conflictos irresolubles. Ese Reglamento, aprobado en el VI Congreso Universitario (Tarija, 1984), nació en realidad en la Carrera de Física de la UMSA, como respuesta al desafío de que los docentes se volvieran presa de la rutina de la cátedra, descuidando la investigación. Se puso en vigor entonces, entre los años '82 y '84, un sistema de evaluación con base en los logros acumulados en cada gestión en las tres tareas principales de docencia, investigación e interacción social. Con todas sus limitaciones, ese experimento provocó una sana competencia meritocrática que pronto redundó en la mejora de la carrera en todo sentido. Lo propio ha sucedido en las Universidades impulsando la producción científica y la interacción con la sociedad. No es una casualidad que ese Reglamento continúe

vigente después de 42 años, a pesar de muchos esfuerzos por aguarlo y desvirtuarlo.

Otro ejemplo es la cooperación científica horizontal. Ante los desafíos de abordar temas de investigación de importancia nacional sin poder contar con los fondos necesarios ni con el personal profesional adecuado, se apeló, mediante contactos institucionales e incluso personales, a convenios entre institutos de investigación que permitieron acceder a fondos limitados para llevar adelante investigaciones de primaria importancia. Pero, sobre todo, se abrió la posibilidad de un intercambio de científicos que finalmente dio sostenibilidad a esos emprendimientos. Eso sucedió en el campo de la Biología y la Ecología, de la Química aplicada y de la Física cósmica y atmosférica, gracias también a la oferta nacional de lo que yo llamo “laboratorios naturales” que el país posee como atractivos para investigadores internacionales. Ejemplos: la altura, los glaciares tropicales, la biodiversidad, energías y algunos alimentos ancestrales.

Finalmente, debido a lo reducido del tiempo que se me ha asignado, mencionaré la peculiar relación entre docentes y estudiantes en las carreras científicas. Esa relación, que es más de trabajo y de colaboración que de jerarquía y poder, evita caer en problemáticas conflictivas en otras carreras como es el ejercicio del original co-gobierno docente-estudiantil que rige en las universidades públicas bolivianas.

A diferencia de otras carreras, los estudiantes de ciencias naturales ven a sus docentes no como “enemigos de clase” sino como “aliados” para construir su futuro profesional, a pesar de que, en realidad, son también el principal obstáculo para la renovación de las cátedras.

En reciprocidad, los docentes se preocupan por privilegiar la participación de los estudiantes mediante becas, pasantías y consultorías para estudios de posgrado y proyectos de investigación. En suma, lo que en otras áreas es una excepción, en las Ciencias Naturales es una norma y una necesidad, hasta diría un modelo a ser adoptado por otras carreras.

3. ¿Qué precisan recibir las carreras científicas de la Reforma?

No obstante que las carreras científicas logran alcanzar sus objetivos principales en el marco de la estructura vigente de la universidad, ellas expresan también preocupaciones para que una reforma eficaz corrija una serie de distorsiones que aún se dan en la universidad y que les afectan de manera especial.

Una de las principales preocupaciones es la **atención a los jóvenes investigadores**. Formar investigadores y acoplarlos a los proyectos en curso es un objetivo fundamental de la formación profesional en ciencias naturales: sin una masa crítica calificada no se crean escuelas” ni líneas de investigación. Sin embargo, la realidad de nuestros institutos hace que muy pocos nuevos investigadores puedan ser asimilados a la investigación y a la cátedra. De modo que los docentes sufrimos el dilema de querer que crezca el número de nuestros estudiantes y de tener que ver alejarse buenos investigadores por falta de ítems. Para mitigar –no resolver– ese dilema, a la Reforma universitaria yo le estoy pidiendo, desde muchos años, una transformación radical del sistema de ayudantías de cátedra. Ese sistema, concebido como una beca para estudiantes excelentes y de escasos recursos, con el tiempo se ha vuelto una ocupación paralela al estudio regular del alumno. Creo que ha llegado el momento de dejar esos ítems a profesionales jóvenes que den clases de ayudantía al tiempo que sigan aportando a la investigación. No es una medida “popular” para candidatos a rectores, pero es urgente y necesaria para dar un salto cualitativo en la enseñanza y en la investigación.

El segundo tema que requiere un cambio de paradigma en la universidad es la **asignación de recursos para proyectos de investigación**. Actualmente el cuadro es de un desorden soberano: cada instituto, grupo o investigador presenta sus proyectos y, dependiendo de lo convincente que sea el llenado del formulario y del prestigio del proponente, recibe pequeños fondos para ejecutarlos. Aun manteniendo el reparto por áreas de conocimiento –que investigación existe y de buena calidad en todos los campos–,

en todas esas áreas debería existir una priorización de los temas de la investigación con base en las necesidades reales del país. Pienso en una especie de “feria al revés” donde el país, a través de sus instituciones y sus empresas, públicas y privadas, debería solicitar la cooperación de la universidad en temas prioritarios de modo que esos temas, transformados en proyectos de investigación, puedan recibir todo el apoyo y ser privilegiados por los recursos asignados a la investigación por parte de la Universidad. Como ejemplos del área de mi competencia menciono la temática climática, el uso de las energías alternativas, los alimentos originarios, los vinos de gran altura y la salud ambiental. Desde luego, explicitar lo anterior va más allá de los objetivos del Seminario.

Muchos de los temas merecedores de prioridad en la investigación universitaria y nacional presentan dos características: son multidisciplinarios y atraen el interés de la comunidad internacional. Es necesario explotar esas características para volver al sentido original y etimológico de la “universitas” y canalizar intercambios y fondos con otros institutos, como ya se hace en algunos campos.

Vinculado a la temática anterior está el cambio de paradigma en el **diseño de los posgrados**. Es urgente repensar esos niveles de estudio y de formación de investigadores en función de proyectos reales que se desarrollan en el país y no tanto como especialización de los estudios de pregrado. Consecuentemente hay que promover y apoyar posgrados multidisciplinarios, diferenciados en una misma carrera y con carácter transnacional, por lo menos regional. Del mismo modo que las universidades no pueden ser monolíticas en el conocimiento, los posgrados no deben ser restringidos a un ámbito cultural nacional. El programa Erasmus en Europa es el mejor ejemplo de los beneficios que se obtienen por el intercambio de estudiantes.

Finalmente, desde la orilla de las carreras científicas, hay un requerimiento acerca del modelo académico. No tanto un cambio de un modelo por otro, porque ninguno es confiable o suficientemente comprobado en sus bondades, sino la posibilidad de experimentar de manera sistemática y controlada nuevos caminos, como el conocimiento por problemas, más que por disciplina, por

lo menos en algunas asignaturas. Asimismo, es hora de introducir herramientas de enseñanza modernas, los llamados TIC's, como respuesta a las crecientes dificultades de transporte y movilización que experimentan nuestras ciudades.

En suma, se trata de aceptar que, bajo control y mediciones, algunas disciplinas puedan experimentar con nuevos métodos de enseñanza superando las técnicas del siglo XX.

4. Conclusiones

El investigador peruano Francisco Sagasti ha resumido la historia de la reforma y de la investigación universitarias en América Latina mediante el **mito de Sísifo**, el infeliz condenado por los dioses a arrastrar, montaña arriba, un macizo de piedra para verlo rodar implacablemente hacia abajo cada vez que está por alcanzar la cima.

Creo que ha llegado la hora de romper ese mito a partir de un correcto enfoque de los problemas técnicos y estructurales que aquejan a nuestras casas de estudios superiores y que merecen diferentes tipos de soluciones.

Como aporte personal, en resumen, he querido mostrar, de una manera necesariamente panorámica, lo que las carreras científicas pueden aportar al proceso de Reforma y lo que pueden reclaman del mismo.

Para resolver las fallas técnicas que presentan las universidades, la Ciencia puede ayudar con sus herramientas, que se han demostrado eficaces no sólo en el ámbito científico, sino también en el socio-político. En cuanto a las fallas técnicas en el seno de las propias carreras científicas, se tienen claras las medidas de ajustes necesarias para adecuar la enseñanza y la investigación a los tiempos y a las necesidades actuales.

Para superar las fallas estructurales, que requieren no sólo reparaciones sino profundas transformaciones, las ciencias naturales aportan su metodología, visión integral de los problemas, compromiso de docentes y estudiantes y experiencias exitosas en el pasado reciente.

En todo caso, soy un convencido de que ninguna disciplina, por más científica y rigurosa que sea, por más experiencia que haya acumulado en las temáticas en cuestión, puede por sí sola realizar el esfuerzo reformador que únicamente con el aporte de todas las áreas del conocimiento logra incidir en los cambios, técnicos y estructural, del edificio fundado en el conocimiento universal que es la universidad.

Luces y sombras de las Humanidades en los tiempos que corren

Ana Rebeca Prada¹

1. ¿Desde dónde hablo?

Con filosofía, historia y lenguaje, letras constituye el ‘núcleo duro’ de las Humanidades en sentido histórico. Posteriores armazones institucionales han agregado otras zonas del saber al área de las Humanidades; en el caso de la UMSA, esto ha dado lugar a que la Facultad esté compuesta también por psicología, educación, bibliotecología y turismo.

Esto del recorte disciplinario de las facultades no es asunto menor: determina, precisamente, el lugar desde donde podemos hablar en eventos como éste.

De las universidades hermanas de la región, la Universidad de Chile es la que más se acerca a lo que llamo ‘núcleo duro de las Humanidades’ en su armado disciplinario institucional: incluye lenguas y literatura, filosofía e historia, además de educación. La Universidad de Buenos Aires organiza la Facultad de Filosofía y Letras incluyendo artes, antropología y geografía –además de letras, lenguas, filosofía, bibliotecología, educación e historia. La Universidad de San Marcos incluye en Humanidades: artes,

1 Literata. Docente-Investigadora de la Carrera de Literatura y del Instituto de Estudios Bolivianos (IEB). Facultad de Humanidades, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). La Paz, Bolivia.

conservación y restauración, comunicación social y danza –además de literatura, filosofía, lingüística y bibliotecología.

Como verán: ¡qué difícil ubicarse en un campo que quisiéramos fuera homogéneo y hablar desde él! En la UMSA artes está en otra facultad, con arquitectura; antropología y comunicación social está en la Facultad de Ciencias Sociales; geografía está en la Facultad de Ciencias Geológicas. Para nosotros conservación y restauración o danza no son carreras.

Es interesante que para las tres universidades hermanas mencionadas ni la psicología ni el área vinculada al turismo son parte de las facultades de Humanidades –en la UBA y la San Marcos, psicología es una facultad aparte; en la Universidad de Chile psicología está en la Facultad de Ciencias Sociales. El tema del turismo está en la San Marcos en la Facultad de Ciencias Administrativas; en la UBA, turismo está en la Facultad de Agronomía; la Universidad de Chile no parece tener la especialidad.

En fin. Esto sólo para contarles que difícil es establecer una atalaya más o menos estable desde la cual hablar.

Pero, es necesario establecer un lugar desde el cual hablar. Y lo haré. Voy a quedarme, aunque esto me restrinja y pueda reducir el campo visual, con el núcleo duro de las Humanidades: literatura, filosofía, lenguaje e historia.

Hablo, además, desde la única Carrera de Literatura del país. No existe otra. Además, la carrera tiene el único postgrado en literatura (fundado recién en 2007); no existe aún nivel doctoral. A la Facultad de Humanidades de la UMSA le está costando pasar al nivel postgradual; algunas carreras recién están fundando el postgrado. Esto contrasta estridentemente con la larga historia de postgrado en Humanidades de la universidad chilena, argentina y peruana.²

2 Además de ubicarme en este lugar de la contexturación de las Humanidades en la región, debo expresar mi escepticismo respecto a una reforma en nuestra universidad. Si bien daría todo mi tiempo para pensar en ella y para trabajar incluso en ella, temo que los 30 años de trabajo en la institución me han enseñado que no hay nada más difícil que cambiarla. Sí debo aceptar –pues hay que darle al César lo que es del César– que durante estos años he

2. Cómo están las cosas

De entrada hay que decir que Humanidades se hace cargo –como todas las otras facultades de la UMSA– de los bachilleres del sistema público y privado del país. Hay que decir que de entrada recibimos uno de los problemas más graves en esta multitud de bachilleres: jóvenes sin formación o con una muy deficiente formación en Humanidades. Con excepciones, que generalmente tienen que ver con bachilleres de colegios caros y de élite, o de establecimientos públicos fuera de lo ordinario, los bachilleres en general vienen sin saber leer o escribir, sin saber utilizar la lengua, sin tener mucha idea de la historia del país, sin tener mínimos rudimentos filosóficos.

Cualquier reforma que pretenda realizar la universidad tiene que pasar por este hecho alarmante. ¿Cómo mejoramos la institución de educación superior si la escuela primaria y secundaria se encuentra en una franca crisis de formación en todas las áreas de conocimiento y particularmente en Humanidades?

Algunos colegas dirán: “¿Pero qué importa que no sepan los bachilleres leer o escribir, que no sepan utilizar la lengua, que no tengan mucha idea de historia o filosofía? Lo que necesita un universitario es memorizar, utilizar la calculadora y la computadora, determinar qué hay al otro lado del lente del microscopio, entender tal o cual fórmula, o aprenderse éste o aquel artículo de ley”.

Entonces, aparte de asumir en cualquier proyecto de reforma universitaria el estado de los bachilleres que entran masivamente a nuestras instituciones, debemos asimismo arremeter drásticamente contra la noción que la docencia tiene del perfil de los estudiantes, contra la noción de *estudiante* que la universidad ha naturalizado en docentes, autoridades y administrativos.

Y esto me lleva al sujeto respecto del cual debemos pensar cualquier reforma: nuestros estudiantes.

visto el acceso –problemático y lento, pero acceso al fin– de Humanidades a la idea de investigación y postgrado (ya no sólo de formación), y algunos avances al respecto. Pero es aún gigante el trabajo a realizar.

3. ¿Cómo queremos que sean nuestros estudiantes?

A diferencia de las abstracciones que podemos armar para pensar en una reforma, quisiera pensar en nuestros estudiantes como *sujetos específicos*. Y en este sentido creo –desde las Humanidades– que la reforma debe pasar estructuralmente por el rediseño de nuestra concepción de estos sujetos específicos: más que como receptores, como activos y dinámicos actores de las transformaciones.

3.1. Lenguaje, lengua, idioma

Como nunca estuvimos en estos años cerca de una verdadera transformación del modo en que nos relacionamos con la lengua, con las lenguas de nuestra cultura y nuestra sociedad. Como nunca, surgió en el horizonte la posibilidad de un bilingüismo real, auténtico, funcional. Las lenguas indígenas dominantes en ésta o aquella zona se integrarían a la escolarización de los niños. Poco a poco tal posibilidad se fue apagando. De haberse dado, las universidades hubieran recibido jóvenes bilingües y allí las Humanidades hubieran tenido el rol capital de proseguir con el proceso de adquisición y consolidación de una segunda lengua (o formalización de una primera para muchos estudiantes de familias indígenas). Lo que, además, incluía el trabajo con los complejos temas y problemas de la interculturalidad y de toda una nueva noción del otro.

Todo ello apagado, volvemos al problema de siempre. Muchachos y muchachas que manejan la lengua escrita y la hablada –el castellano en este caso: la lengua de las universidades– con mucha dificultad; jóvenes que difícilmente pueden armar una argumentación, redactarla y luego exponerla oralmente. En ello tiene que ver, claro, el tema del bilingüismo en los hogares de una gran cantidad de estudiantes, realidad socio-lingüística de la que la escuela finalmente –como hemos dicho– no se ha hecho cargo, ni generando un bilingüismo real, pleno, ni asumiendo un hecho incontrovertible en la realidad cotidiana de estos estudiantes.

El rol de las Humanidades es, respecto de este elemento estructurante de la formación universitaria, absolutamente capital.

Pues, no nos engañemos: no hay distancia entre el pensar y el escribir. No hay distancia entre el discernir y el hablar. Otras tradiciones escolares y universitarias tienen como base de la formación de niños y jóvenes la estructura de la argumentación, el ordenamiento de ideas y su correcta expresión. Esta debe ser la base misma de nuestra idea de formación universitaria. Entendiendo, por supuesto, que somos una comunidad de hablas muy diversas por el origen y la historia de nuestras lenguas.

Por otro lado, deben tener los universitarios medios para entender críticamente los procesos sociales y políticos de la instrumentación del lenguaje y los discursos públicos, instrumentación que alcanza niveles de radical envilecimiento. Tanto la vileza vinculada a la oferta de consumo, la publicidad, la desafortada guerra por ganar clientelas; como la vinculada al cada vez más autoritario discurso político oficial, donde atestiguamos una de las más bárbaras instrumentaciones del lenguaje para defender y fortalecer un poder. Esta vez en su versión pseudosocialista; antes fue en su versión neoliberal.³ El tema del lenguaje, pues, no sólo tiene que ver con pensar, escribir, expresarse; sino con la posibilidad de vivir éticamente en una comunidad asediada por el empobrecimiento, la manipulación y la degradación de las comunicaciones, las interlocuciones, las expresiones. De la lengua de la comunidad.

Una posible lengua de la comunidad pasa por asumírnos partícipes de interlocuciones cargadas, complejas: allí está el otro,

3 Vivimos un tiempo muy oscuro en lo que hace a las relaciones de la universidad pública con el gobierno. Éste ha intentado hacerse de la administración universitaria y no ha tenido mucho suerte, por lo que *ha renunciado a la universidad*. Situación casi inconcebible, pero cierta. Apoya y promueve universidades privadas e invita al país investigadores bolivianos radicados en el extranjero sin invitar a sus pares bolivianos. Y lo que es más grave: publicita permanentemente su distancia con la universidad, su desprecio por ella. Lo que resulta paradójico pues el entorno palaciego (el que realmente gobierna el país) está constituido por tecnócratas con títulos universitarios y por profesionales claramente formados en instituciones universitarias. El presidente (y ocurría con el excanciller Choquehuanca) se proyecta como autoridad ajena a los saberes institucionales, no quedándose en ello, sin embargo, sino despreciando e incluso insultando a la universidad y a las comunidades universitarias públicas.

en su condición de diferente. Esta es la vía ética de la formación en lenguaje: la formación en el lenguaje como materia viva en un mundo de múltiples diferentes.

4. Filosofía y pensamiento

La filosofía, como el lenguaje, no puede estar desligada de nuestras proyecciones de reforma. La filosofía, entre muchas cosas, es pensamiento, discernimiento, idea y percepción. Y también es –y esto es sustantivo– ética.

La vida de los jóvenes hoy está vinculada a un consumo muy particular de los productos de los medios masivos de comunicación y de las nuevas tecnologías digitales, de telefonía celular. Son chicos que han entrado a la era digital de manera desenfrenada. Y esta era digital ha reforzado algunos problemas ya antes existentes, por lo que debemos tratar de entender qué puede hacer la educación superior al respecto. El consumismo, la indiferencia, el individualismo, la banalidad no son problemas menores en nuestra juventud.

Tiene que haber en todas las formaciones de nuestra universidad el componente del pensamiento crítico, la discusión de ideas y la comprensión de conceptos. Más allá de la necesidad que pueden tener algunas disciplinas del elemento de la memorización, o del entendimiento restringido de éste u otro tema, los estudiantes deben contar en todas las especialidades con el desafío de la crítica, de la puesta en cuestión, de la posible historización y discusión de lo que parece inmóvil e incontrovertible.

Pero además todos los estudiantes universitarios deben contar con los espacios de discusión del asunto ético, vinculado a sus disciplinas y a su vida en sociedad. Uno de los temas que vuelven y vuelven en las discusiones sobre la educación hoy es el de las ambivalencias morales⁴ a las que están expuestos y sujetos los jóvenes

4 Con esto no implíco que debe moralizarse la educación; para nada. Pienso que los chicos y chicas deben poder acceder en la universidad a espacios de conversación crítica, de charla fuerte en torno a temas que hacen a su

consumidores, tan dados a los mensajes de los medios masivos y al particular modo de consumo de los dispositivos digitales. Los mensajes-mercancía irrestrictos y sin filtro que los chicos y las chicas consumen implican nuevas formas de percepción, de autoubicación en el mundo –muy vinculados a un ensimismamiento que los desconecta de la realidad. Añádasele a ello la pésima educación escolar. Este hecho debe formar parte de las preocupaciones de cualquier universidad en proceso de reforma, sobre todo en cuanto a incorporar agresivamente las nuevas tecnologías, pero a la vez asumir que éstas tienen un impacto sustantivo sobre sus consumidores. Hacer de forma que este consumo vire y se torne activo, productivo, crítico.

5. Historia

La historiografía no es sino una versión de hechos, una narración por la que optamos y que puede ser reacondicionada según intereses y perspectivas. Lo hemos visto y lo vemos todo el tiempo. No hay nada más importante que el conocimiento básico de los hechos de la historia y que la aproximación a ellos en términos de sus diferentes armados y formulaciones. La cadena de hechos efectivamente ocurridos –jamás enteramente conocibles realmente– es incorporado en una trama narrativa que depende de los emisores, de los detentores del discurso; o de aquellos cuya participación en ello ha sido avasallada y que se encuentran en proceso de recuperación de saberes y experiencias. La versión de los victoriosos debe ser entendida junto a la versión de los vencidos, pero ambas deben estudiarse como parte de una muy dinámica escritura y reescritura de los hechos, de una muy dinámica lógica de poder y silenciamiento.

Es aterradora la poca importancia que se le da en la educación en general al tema histórico, no sólo como cadena de hechos realmente ocurridos, sino como escritura desde una perspectiva y

vida cotidiana. Hablar de horizontes, referentes, de modo que tengan instrumentos para evaluar ellos mismos la dirección de sus consumos y sus decisiones éticas.

como armado perceptivo, conceptual. Los jóvenes ignoran y viven esa ignorancia indiferentemente. ¿Cómo, pues, entonces, pensar en una juventud alerta y crítica frente a las manipulaciones del poder, de los poderes? Está claro que es una tarea pendiente y de fondo el que la universidad tome las riendas en este tema.

Los sujetos que formamos tienen que tener conciencia del contexto en que el que viven, sobre todo en tanto ese contexto está cruzado de determinaciones vinculadas al pasado y a proyectos de presente y futuro. Imposible que estos sujetos participen en todo ello si no conocen el pasado y entienden esos proyectos que en gran medida pretenden constituir(les) presente y futuro, asumiéndolos como meros receptores. La repolitización de estos sujetos pasa por esto: que ellos se hagan partícipes y agentes de su propio lugar en el contexto y en los proyectos que pretenden coparlo con versiones interesadas de verdad histórica.

6. Literatura

Los estudios literarios, con la filosofía, la lingüística y otras áreas de conocimiento transdisciplinario, se dieron hace algunas décadas a la tarea de poner todo el armado de los saberes humanísticos y sociales en vilo, estableciendo que toda construcción académica de los saberes es un armado discursivo, de la lengua. Que toda supuesta verdad disciplinaria en realidad –como producto del lenguaje, de los discursos– presenta una lógica retórica desarmable, desensamblable. Y creo que más allá de los excesos a los que se puede haber llegado, este giro lingüístico, este giro discursivo, fue y es de gran salud para la vida intelectual en general.

Los estudiantes deben participar de esta puesta en cuestión de verdades últimas, construcciones inamovibles, determinaciones definitivas. Los saberes son historizables y tienen una naturaleza construida, lingüísticamente armada. Los emisores de conocimiento son eso: emisores, reemplazables.

La literatura puede, desde su teoría y desde su naturaleza vinculada a la ficción y a la poesía, a la narración, incorporarse a

una formación que conceda al estudiante la posibilidad de que lo que fue armado de este modo pudo ser armado de otra manera, estableciéndolo a él como un sujeto que pueda repensar determinaciones que le son impuestas y que él reconoce como tal, autopercibiéndose como sujeto de transformaciones.

La literatura expresa –para este estudiante reconfigurado en que pensaríamos desde la reforma–, además, la importancia de la imaginación y la creación. Los chicos, las chicas no pueden ser repetidores que reproduzcan y aprendan mecánicamente. Deben ser reconcebidos como sujetos de potente imaginación y capacidad creadora. Vivimos un tiempo en que los estudiantes memorizan y repiten, en que consumen pasivamente, exigiéndoseles lo mínimo de su inteligencia. Hay que despertarlos, dar cauce a su imaginación y empujarlos a la creación, a la producción.

Pero, sobre todo: la literatura expresa también la necesidad de ir más allá de las superficies. Todo lo que vemos lo vemos a través de los lentes que hemos heredado y que nos han impuesto. Nos tragamos pasivamente las ficciones a las que nacemos, en las que se nos educa. Necesitamos jóvenes que se den cuenta de esto y de la necesidad de ir más allá, creativamente. Jóvenes que utilicen y se sirvan de todas las armas e instrumentos de los saberes a su disposición para constituirse en sujetos partícipes activos de cualquier transformación, reforma, no sólo recipientes pasivos de ella.

Estudiantes que sean capaces de incorporar la poesía en sus vidas, no como un rimado a ser recitado, sino como aquel lugar de la lengua que interpela a profundidad el ser mismo de las cosas y los sujetos, su tiempo y su espacio, su estar en el mundo. No les quitemos a los chicos, como hemos hecho hasta ahora, la sustantiva experiencia con la poesía.

Como se viene haciendo claro hasta este punto de mi intervención: sin una docencia también transformada y radicalmente distinta, todo lo expuesto no tiene gran sentido. Y sin autoridades universitarias autocríticas y dispuestas a cambios reales. Cambios reales que tienen que ver también con una concepción de universidad que no le dé peso tan superior a las Ciencias por sobre las Humanidades. Humanidades, Artes y Sociales deben tener

financiamientos, atención y valoración similares a los que tienen la Ciencias.

7. Postgrado

Vengo del postgrado en literatura, siendo también profesora del nivel de licenciatura. El postgrado está involucrado en lo que he dicho hasta ahora, pues no puede ser desarticulado de las urgencias del nivel de la licenciatura –o, yendo más lejos, a las urgencias de la escuela secundaria e incluso primaria. Los titulados de las maestrías pasan a formar parte de los planteles docentes y de maestros; hay ahí una vinculación clara entre todos estos niveles del sistema educativo público.

Todo lo que he desarrollado antes forma parte de nuestra formación interdisciplinaria en literatura a nivel de postgrado. Todos sabemos ya irreversiblemente que las disciplinas deben consolidar y continuar su trabajo conjunto dadas las necesidades de los nuevos tiempos. Es así que los estudios en literatura que hemos estado desarrollando intentan crear nuevas mentalidades, nuevas relaciones con la lengua, con las letras, con la imaginación y la dimensión creativa de los saberes. De la misma forma, intentan establecer los necesarios vínculos con la sociedad precisa que vivimos local y regionalmente, sin nunca olvidar el registro universal. Los maestrantes, así, se ubican como sujetos empujados a la investigación y la generación de nuevos conocimientos desde lugares que tienen que ver con una nueva conciencia de la dimensión social vivida. La conversación con las Ciencias Sociales es intensa y con las otras áreas de las Humanidades.

De algún modo lo que queremos hacer y hemos estado haciendo desde 2007 es formar formadores, no en sentido estricto, pues finalmente los graduados de las maestrías tienen la libertad de ir a trabajar donde ellos quieran. Pero está claro que estos profesionales están muy vinculados al sistema educativo y, por ello, lo que se quiere es que ellos vayan a transformar lo que piensan y hacen los chicos en las escuelas (públicas y privadas), los jóvenes en las

universidades (públicas y privadas), los miembros de sus equipos de trabajo no importa en qué situación laboral. La potencia de la literatura es su capacidad proteica de las conexiones con otros saberes: la filosofía, la historia, la sociología, la antropología, las artes, la política, el psicoanálisis; así como su diálogo con áreas de conocimiento de hecho ya transdisciplinarios como los estudios de género, los estudios culturales, la teoría postcolonial, los estudios vinculados a las diversidades sexuales, etc.

Yo creo que todas las disciplinas de las Humanidades podrían estar armadas así, de modo de ser plataformas de intenso y denso diálogo entre saberes. En esa dirección debe ir una posible reforma universitaria. Consolidar en los estudiantes una fuerte raíz en sus disciplinas y provocar la capacidad de charlar creativa, productivamente con otras disciplinas. La particularidad de la literatura, sin embargo, es que es una disciplina humanística (históricamente una de las fundantes), pero *es asimismo arte y es también una práctica social*. Su naturaleza misma es de puente: entre disciplinas, pero también –en términos epistemológicos– entre construcciones de saberes, subrayando siempre el factor ficcional, construido que juega muy fuertemente en estas construcciones. Su aporte, pues, a la formación de estos nuevos estudiantes, sujetos dinámicos de la reforma, es capital.

Las humanidades y las ciencias sociales que quieren minimizar. De la política y el poder

*Gonzalo Rojas Ortuste*¹

*“La comprensión, en tanto que distinta de la correcta información y del conocimiento científico, es un complicado proceso que nunca produce resultados inequívocos. Es una actividad sin fin, siempre diversa y mutable, por la que aceptamos la realidad, nos reconciliamos con ella, es decir, **tratamos** de sentirnos en armonía con el mundo”.*

H. Arendt. 2005. “Comprensión y política” (énfasis añadido).

Para no remontarnos a las inflexiones de la historia con relación a la vigencia –mayor o menor de las disciplinas señaladas– las primeras largamente presentes en ese transcurrir, bastará evocar el nombre de Shumpeter y la idea de “destrucción creativa” como característica del capitalismo a mediados del siglo pasado, para situarnos plenamente en una tendencia fuerte/ estructural (*trend*) de la dinámica de la economía y sociedad contemporánea. Un siglo antes, el mismo Marx, severo crítico del capitalismo, no dejaba sino traslucir cierta admiración por el proceso de desarrollo de

1 Polítólogo. Docente-Investigador del Postgrado en Ciencias del Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés. Coordinador del Doctorado Multidisciplinario en Ciencias del Desarrollo de esta institución.

fuerzas productivas, señeramente la tecnología, que impulsaba esa creciente capacidad expansiva de la “lógica del capital”.

En los países del norte post-industrial es muy clara esa macro-tendencia y la consecuente minusvaloración de las humanidades (y ciencias sociales) tal como ha sido denunciada, incluso en uno de los países más emblemáticos de los llamados BRICS (e.g. M. Nussbaum 2010). Ocurrendo en ese Estado-continente, India, que además es seguramente la democracia más populosa y con importante tradición en humanidades con figuras como Rabin-dranath Tagore y Mahatma Gandhi en el siglo XX, cuanto más podemos esperar de las otras, algunas de muy dudosas credenciales democráticas (China y Rusia).

Por la vía del ejemplo ya apareció el vocablo que será pivote para el argumento desarrollado aquí: la democracia. No me extenderé aquí en la inmensa bibliografía que discute este concepto enfrentando a sus distintas concreciones históricas y culturales, sólo tengamos presente que alude a un régimen político abierto (y tendencialmente una sociedad compatible con él) donde valores como la libertad, igualdad y pluralismo están presentes de manera importante y vigentes como derechos. Desde luego que esa presencia es dificultosa, pero deliberadamente se intenta su coexistencia, por ello predomina un tipo de manejo de los conflictos, no por su anulación sino por readecuaciones permanentes.

No intentamos aquí una fácil condena de la civilización occidental (con asociación al origen del capitalismo y su despliegue mundial), entre otras cosas porque la democracia, aun en su formato liberal no es necesariamente funcional con esa dinámica, que además también se alimenta y transforma con tradiciones culturales de otras vertientes. Así, la caracterización de *crisis cultural* es más adecuada para lo que aquí tratamos, como un tipo de funcionamiento estructural con deficiencias crónicas. No hace falta compartir posiciones marxistas para coincidir en una característica central de esa anomalía que es la otra cara del empuje productivista de mercancías, que es la compulsión para adquirir, el consumismo. Así identifican ese rasgo personalidades como Dewey (2003) en los 30s del siglo pasado y la Arendt (1968) a mediados de siglo con el

rasgo de mentalidad filisteista que la acompaña.² Más temprano, en nuestras latitudes, J. Enrique Rodó reivindicó *Ariel*—no en vano un *ensayo* fundacional— como portador emblemático de virtudes espirituales versus el muy mundano *Calibán*.

Nos interesa, con todo, situar en las específicas coordenadas históricas y políticas de nuestra latitud y en particular la de los países andinos. Como se sabe, desde algo más de una década varios de ellos han vivido importantes transformaciones políticas ataviadas con sonoros discursos que corresponden a lo que se describe habitualmente como revoluciones, y de hecho esa es la caracterización que usaron: “revolución bolivariana”, “revolución ciudadana” y “revolución democrática y cultural” antes de que esta última se decantara por el rótulo de “proceso de cambio”. Este asunto de las etiquetas es relevante porque están conectados a la cuestión del cambio, cierto que político y social inicialmente, que luego se circunscribe, muy significativamente, con la temática que aquí situamos, con la cuestión técnico-productiva.

Llama la atención aquí, la valoración del cambio político en tanto este encumbra a los actuales titulares del gobierno y una vez allí pareciera que esa dimensión deja de estar sujeta a tal movilidad y de lo que se trata es de concentrar esfuerzos en el énfasis de la productividad tecnológica. Como si una vez llegados unos a la titularidad gubernamental y con cambios constitucionales, ya no habría básicamente cuestiones a discutir y elaborar, cuando la realidad —si hemos de ser consecuentes con esas promesas de nuevo tipo de país— las requieren con más urgencia.

De manera evidente, más bien, en las acciones y decisiones de esos gobiernos hay en marcha un proyecto que aspira a trazar las líneas principales de la sociedad humana en general y de la boliviana y latinoamericana en particular. Como se dijo, hay tendencias claras en el mundo a minimizar el rol de las ciencias sociales y las humanidades en las universidades del norte, pero también en

2 Bauman 2000, caracteriza muy bien la ética del trabajo del Estado de Bienestar del siglo XX y adelante con una interesante y polémica caracterización de la “estética del consumo” en los países postindustriales.

nuestra región y en el país (los énfasis disciplinarios en la ciudad tecnológica en Ecuador y en Bolivia, por ejemplo).³ La expectativa y necesidad de crecer en términos económicos hace privilegiar las dimensiones técnicas y de aplicaciones tecnológicas en detrimento de una valoración del tipo de temas que el trabajo y resultados que nuestras disciplinas aportan a la convivencia y relacionamiento de los distintos grupos e individuos en las sociedades contemporáneas.

Con razón se ha criticado la continuidad con el *path dependence* asociada al extractivismo, que reincide en el rol de productores de materias primas en la estructura económica internacional. De allí se han pensado e implementado algunas iniciativas industrializadoras. Aquí, empero, sin descalificar estas últimas, nos centramos en lo específico de los temas de nuestras disciplinas a los retos instalados en las agendas públicas que los propios procesos sociales y políticos han explicitado en el momento actual y el horizonte que ha de guiar, para que no sean simple retórica legitimadora de poderes constituidos.

La contribución a una vida democrática de estas disciplinas, además de las respuestas técnicas que implican diagnósticos objetivos (saber y conocimiento), tienen que ver con establecer como habitual en la sociedad la crítica y deliberación ciudadana. Al final, habrá un momento del *pensar*, en su sentido fuerte que

3 No es ajena a esto la misma UMSA, con datos del Vicerrectorado sobre el destino del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH) para recursos para investigación en 12 facultades (en reparto igualitario como *referencia* alrededor del 8,3% para cada una). De todas, dos facultades, **Ciencias Puras e Ingeniería se llevan más del 50% de esos fondos extra para la investigación, excepto los años de 2011 adelante, pero esos años la F. Técnica recibe cada gestión al menos 9,7%**. En tanto, en todo el periodo (2007 al 2016) la de Humanidades recibe a lo sumo 9% el 2007-8 y otros dos años es 6,9%. La de Sociales, recibe menos aun, pues su porcentaje más alto es 7,3 el 2013-4. Las dos facultades vinculadas a ciencias de la salud durante casi todo el periodo están alrededor de 15% , excepto el 2010 que es menor. Cfr. Quevedo 2016. Con el argumento de que no es parte de ninguna facultad, nuestro centro multidisciplinario (el CIDES) no es elegible para postularse a estos recursos; o peor, por su condición de postgrado: ya le pasó a un colega en 2009, pese a haber ganado un proyecto de investigación en inicio.

desemboca no por lógica ni inducción sino por comprensión específica: El juicio estético kantiano y el gusto/discernimiento político arendtiano muestra al pensamiento como forma de procesamiento complejo que transcurre entre lo específico del acontecimiento y una referencia universal; así no se abandona al “así es” pero tampoco se encuentra atada a una norma universal no necesariamente pertinente a la especificidad de lo único (Arendt 2003, 2005 y Birulés 2000). Todos comparten o pueden ejercer este discernimiento (por eso lo afín al ciudadano/a), no es tarea de los pensadores profesionales. Sin embargo, el cambiante mundo de hoy, explícito por ejemplo en la expresión “tiempo real” y la complejidad del mundo (humano) requiere de personal dedicado y especializado y a la vez capaz de reconectar esos fragmentos de realidad procesada con visiones de mayor perspectiva, lo que estamos llamando *comprensión*. Así, sin descartar el compromiso cívico –más que ideológico–, hablamos de tradición asumida críticamente y situada ante lo nuevo.

La “política de las calles” es una expresión que se ha usado en Argentina y Bolivia para caracterizar un tipo de acción política en el siglo XIX y el XX, respectivamente. Sin duda está presente también en estos inicios del XXI, especialmente en los países cuyas “revoluciones” mencionamos al inicio, e incluso en otras latitudes contemporáneas. Sin negar el valor de la presencia popular por esa vía, hay que señalar a la vez la situación de crisis en la que se motiva ésta. Ahora superada ésta, la crisis, una continua movilización y mantener a la misma sociedad en vilo no es un horizonte deseado, peor si es para aclamar al jefe o apoyar la “revolución”.

Por ello vale la pena contrastar eso con un horizonte más normalizado, de ciudadanización, que implica una participación informada y responsable, lo que es igual a decir crítica y propositiva. Así es que “la” ideología” está muy cercana al adoctrinamiento, al seguidismo en el que otro (quien sea) decide y define lo que es “bueno”. Y desde luego no estamos postulando algún rol de proveedores de verdad a los científicos sociales y humanistas, sino a generar información y opinión fundada para ser discutida en sus propios términos en la esfera pública. Esto significa un

tipo de diálogo que honra esa noción de intercambio de ideas y opiniones, argumentado las propias con actitud reflexiva, no prescinde de lo asertivo, pero no es dogmática, que reserva para la propia posición una naturaleza de “verdad” mientras que a la circunstancial opuesta le asigna la del “error”. No es que abunde este tipo de intercambio en las ciencias sociales, aparece más en las humanidades, pero en el ámbito político es casi inexistente. En el arte, las interpelaciones no son en busca de la verdad, sino de manera más poderosa, desde la belleza, o en el drama moral con la *catarsis* emotiva que trataron los clásicos. Y la esfera pública ciudadana debiera estar más caracterizada por ese diálogo horizontal, que no es idealización de un mundo edulcorado, cuanto uno más sensato y menos maniqueo. En suma, sostener estructuras de diálogo y disposición al mismo.

Nada de lo dicho debe impedirnos ser también críticos con las propias disciplinas en su práctica actual, y tampoco con la universidad, la pública a la que pertenecemos y de manera general a la idea institucional. Para detenernos brevemente en la nuestra (UMSA, la más grande del país y quizás la más importante), digamos de entrada que es diversa en sus rendimientos y de calidad diferenciada. Hay ahora buenas carreras y otras no;⁴ entre las primeras en Humanidades las de literatura, historia y de filosofía (Cfr. EIB-UMSA. 2015). En ciencias sociales, hasta hace poco, sociología.⁵ Los deterioros tienen que ver con la proliferación de

4 Aunque damos alguna referencia bibliográfica reciente, nuestra valoración tiene que más ver con nuestra experiencia de décadas con desempeño de alumnos y tesis producidas en el CIDES-UMSA, también somos conscientes que en un caso (las ciencias sociales) las fuentes citadas son de origen estudiantil (tesis de grado), mientras que en el otro (humanidades) son de aportes de docentes, además en Antología (lo que la hace especialmente selectiva, Cfr. EIB-UMSA 2015 y Rojas Ortuste 2015).

5 A pesar de esta valoración, un articulista (firma como abogado e historiador) escribe expresando una cierta opinión extendida ahora “Si al conjunto de facultades de Derecho existentes en el país se agregan las carreras y facultades sociales como las de Ciencia Política, Sociología y otras que abundan en todas las universidades estatales, tenemos que gran parte del presupuesto universitario se pierde en formar profesionales inservibles para el desarrollo

estudios de caso (más en el plano de “diagnóstico”, que menciono arriba), con poca reflexión y planteamiento de tendencias que pueda ser elementos formativos de teorías de rango medio (Cfr. UMSA-IDIS. 2014). Desde luego, eso está asociado a lo masivo del acceso a la universidad y, en ciertos casos, la poca competitividad, que es más un *ethos* social que una característica específica de los estudiantes universitarios.

Para atender y cerrar con la alusión crítica pero también de su potencial contributivo para pensar vías de enfrentar con éxito desafíos tratemos algunos elementos que caracterizan la situación nacional/regional, digamos una par de cosas sobre la fuerza que dio legitimidad a los países con más presencia de pueblos indígenas de la región y cómo esta ideas actúan como gran paraguas de los regímenes instalados, su retórica y su posterior alejamiento por lo “viejo conocido” en tiempos de *boom* de los precios hidrocarbúricos. Así lo plurinacional y la interculturalidad como reconocimiento y promesa de convivencia de perfil más ciudadano. El listado de derechos e innovaciones contenidos en las nuevas constituciones políticas de Bolivia y Ecuador no dejan duda del lugar que allí tienen esos temas, pero para que de verdad operen como derechos vigentes y efectivamente impulsen convivencia ciudadana se necesita auténtica voluntad política y un desarrollo de paradigmas nuevos de diseño institucional y aportes que las ciencias sociales –sobre todo– debieran desplegar y algo interesante hay, pero también es claro que el extractivismo con mejores precios internacionales es la prioridad de cada gobierno, con el agravante de una revitalización del uso prebendal de fondos repartido en la cooptación de ciertos dirigentes adeptos a los mismos gobiernos.

Hay una larga tradición nacional de defensores de materias primas con valiosos aportes. Dado el poderoso cambio de paradigma civilizatorio con la problemática ecológica hoy, la mejor manera de honrar su legado es pensar estratégicamente todavía

nacional, en vez de utilizar dichos recursos en formar profesionales en áreas técnicas.” Tomás Molina Céspedes. Cuarentena en el estudio del Derecho. *La Razón*, La Paz, 19 de mayo de 2016.

el uso de las rentas para apartarnos de esa vía en la que no es posible alcanzar y menos competir con el mundo postindustrial. El discurso *pachamámico* y del “vivir bien” sedujo y quizás aun lo hace porque capta una intuición, de que no es la vía industrial la que hemos de seguir, sino quizás en unos pocos rubros con ventajas competitivas y comparativas –mas otros de cierta especificidad nacional/local pero presentado con sello de origen, justo lo opuesto a pretensiones de opulencia, como museos a personajes de hoy y palacios, para no hablar de un centro nuclear (o hidroeléctricas) en total contramano a ese discurso; y conste que no son declaraciones de circunstancia, sino explícitas definiciones de orientación global.

El reconocimiento de “*economía plural*” (CPE, Art. 306. I) “articula las diferentes formas de organización económica sobre los principios de complementariedad, reciprocidad, solidaridad, redistribución, igualdad, seguridad jurídica, sustentabilidad, equilibrio, justicia y transparencia. La economía social y comunitaria complementará el interés individual con el vivir bien colectivo.” (*ídem*. III). Es difícil encontrar una declaración tan poco comprometida con la eficiencia o rentabilidad. Y, por supuesto, la noción de gradualidad y transitoriedad están presentes, no de mutación instantánea.

Ahora bien, quienes son especialistas en discursos, narrativas, etc. trabajan en las ciencias sociales y la literatura. Cualquier referente con la realidad obliga a una contrastación entre unos y otra. Esa comparación “grita” el hiato. Es sentido común, cierto, pero de eso se ocupan periodistas y comunicadores diariamente y con un mayor distanciamiento (por pautas de oficio, no necesariamente rigor metodológico) los otros. En gran medida, señalan al Rey desnudo, la crítica al poder, necesaria y a veces –ahora– imprescindible. Pero la crítica no se restringe solo al poder –también en ámbito internacional–, y menos únicamente al poder político; sino a la misma sociedad, en sus distintos aspectos, o con algo más precisión la crítica a los discursos vigentes de tales aspectos: ¿cómo sino pensar un mundo (social) siquiera menos odioso? En términos teóricos:

“El idioma de la crítica es efectivo (...) en la medida que supera los campos dados de la oposición y abre un espacio de traducción: un lugar de hibridez, figurativamente hablando donde la construcción de un objeto político que es nuevo, *ni uno ni otro*, aliena nuestras expectativas políticas, y cambia, como debe hacerlo las formas de nuestro reconocimiento del momento de la política.” (H. Bhabha 2015:45, énfasis en el original).

De hecho, el contexto de la cita previa, es del posible diálogo de culturas, tema que con el rótulo de *interculturalidad* tiene también un rango importante en las constituciones nuevas de Ecuador (Acosta y Martínez 2009) y Bolivia y que abre una agenda pendiente importante para pensar y mejorar la convivencia, en nuestros países con los pueblos indígenas, pero en el mundo también es parte de una agenda importante donde el afianzamiento de identidades y referentes culturales camina de la mano con crecientes interacciones entre diversos.

Por ello la necesidad de discusión pública donde la universidad y las disciplinas que tratamos sean parte de la provisión de insumos de discusión y de viabilidad, antes que apartarlas por no cumplir los imposibles requisitos de fidelidad servil al ideario y caudillo oficialista. Hoy está claro que desarrollo es bastante más que relaciones económicas y productividad, así fuera para distribuir: un horizonte que vaya instalando nociones y pautas de frugalidad más que austeridad, pero ciertamente ha de tener correlación con políticas y decisiones presupuestarias para que no sean rampantes sofismas.

En síntesis, en un plano más general las únicas disciplinas que intentan reiteradamente tener un horizonte amplio del mundo –lo que llamamos cultura– son las sociales y humanidades y tal visión (autocomprensión) se reescribe en tanto exista mundo y cada generación necesitan las suyas. En un plano más regional, es desde allí (las tales disciplinas) que se puede –y algunas veces ocurre– introducir elementos de diálogos más ciudadanos que las declaraciones y exhabruptos puramente dogmáticos que quieren presentarse como “verdades” irrefutables y –más difícilmente– poner en el tapete de discusión alternativas de rumbos de acción y

comprensión; es decir, ejercicio del pensar con otros, con opiniones razonadas y dispuestas a ser desafiadas.

Bibliografía

- ACOSTA, Alberto y Esperanza Martínez (Comps.)
2009 *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad*. Quito: Abya Yala.
- ARENDT, H.
2005 El pensar y las reflexiones morales. *De la historia a la acción*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós-ICE/UAB.
- ARENDT, Hannah
2003 *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H.
1968 The Crisis in Culture: Its Social and Its Political Significance. *Between Past and Future*. New York: Penguin.
- BAUMANN, Zygmunt
2000 *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- BHABHA, Homi
2015 *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- BIRULÉS, Fina. (Comp.)
2000 *Hannah Arendt. El orgullo de pensar*. Barcelona: Gedisa.
- DEWEY, John
2003 La crisis de la cultura. *Viejo y nuevo individualismo*. Barcelona: Paidós-ICE/UAB.
- EIB-UMSA
2015 *Antología de Estudios Bolivianos (Selección de 20 años)*. La Paz, Instituto de Estudios Bolivianos, UMSA.
- NUSSBAUM, Martha
2010 *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Katz.
- QUEVEDO, Alberto
2016 Los Retos de la Educación Boliviana: Calidad, Evaluación e Innovación Educativa. La visión de la UMSA. Seminario

“Los retos de la Educación en Bolivia”. La Paz, 15 de abril. Foro por la Educación.

ROJAS Ortuste, G.

2015 Diálogo, debate y poder en perspectiva democrática. Comentario a la revista antológica del IEB-UMSA. *Estudios Bolivianos*. Nro. 23. La Paz, IEB-UMSA, Dic.

UMSA-IDIS

2014 *Aportes de la carrera de Sociología a la investigación de ciencias Sociales. Resúmenes de Tesis*, etc. 1978-2014. La Paz, Instituto de Investigaciones Sociológicas.

