



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Krotsch, Pedro (1997)

**“LA UNIVERSIDAD EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN REGIONAL:
EL CASO DEL MERCOSUR”**

en Perfiles Educativos, Vol. 19 No. 76-77 pp. 116-137.



**Centro de Estudios
sobre la Universidad**

iresie

Banco de Datos sobre Educación

Más allá de la tradicional voluntad de cooperación, la actual problemática de integración en la esfera de la educación superior implica resolver la incompatibilidad de títulos, programas y planes de estudio, habilitaciones profesionales, movilidad académica y de los estudiantes, así como la construcción de horizontes legales comunes. Por ser de índole global, las nuevas tendencias mundiales implican coerciones externas sobre las instituciones educativas que las impulsan a la interdependencia y a asumir las nuevas reglas de juego que esto significa.

En ese sentido, el hombre contemporáneo enfrenta un cambio en su sistema de creencias que lo lleva a apoyarse cada vez más en la cultura y los dispositivos tecnológicos. Esto supone una modificación de los saberes y de su apropiación, así como una liberación del desarrollo respecto del control humano, de las naciones y asociaciones de producción, lo que pone en crisis la noción tradicional de progreso. El presente artículo se refiere al nuevo papel que adquiere el conocimiento en nuestra sociedad, así como a su relación con los procesos de globalización-regionalización.

Analiza particularmente los aspectos de la educación universitaria, desde una perspectiva comparativa, entre Argentina y Brasil.

La universidad en el proceso de integración regional: el caso del Mercosur



PEDRO KROTSCH*

Beyond the traditional cooperation will, the current integration problematic within the higher education sphere implies solving the incompatibility of degrees, programs and curricula, professional qualifications, professors and students mobility, as well as the establishment of common legal horizons. Due to its global nature, the new world trends entail external constraints on the education institutions, driving them to interdependency and to undertake the new rules of the game that this mean.

In that context, the contemporary human being faces changes in his and hers system of belief, same which carry him or her to rely more and more upon the technological devices and culture. This presupposes a modification of knowledge and their appropriation, as well as an emancipation of development from humans, nations and production associations control, all of which brings the traditional concept of progress to a situation of crisis. The current paper deals with the new role of knowledge in our society, and with its relationship with globalization-regionalization processes. It analyses particularly the university education, from a comparative perspective of Argentina and Brazil.

I. INTRODUCCIÓN

El proceso de globalización que tiene lugar en los diferentes planos de la vida social ha impuesto nuevos retos a la universidad latinoamericana. Las tradicionales formas de cooperación interuniversitarias han sido relativamente electivas. Las nuevas formas de cooperación exigen, en cambio, crear sinergias sobre la base de la interdependencia y la complementariedad. La regionalización que compromete hoy a la mayoría de los países supone una interconexión de los diferentes planos de la sociedad que se condicionan mutuamente.

El Mercosur vincula inicialmente a cuatro países del extremo sur del continente. Uno más, Chile, programa incorporarse a fines de 1996. La nueva entidad abarca un significativo espacio geográfico de casi doce millones de kilómetros cuadrados y cuenta con una amplia y variada dotación de recursos naturales. Su población alcanza los 200 millones de habitantes con un producto del orden de los 700 mil millones de dólares y exportaciones con valor de 70 mil millones de dólares, es decir, sólo 3% de la población y el comercio mundiales. Su centralidad en relación con el comercio y la población es evidentemente menor que la que se puede observar en otros bloques. Sin embargo, su potencialidad y la rapidez con la que se ha desarrollado el proceso de integración merecen ser tenidas en consideración.

Si bien los objetivos iniciales del Mercosur se han planteado básicamente en el terreno económico, también

se han incorporado a la agenda regional los otros planos de la vida de estas sociedades. La importancia que ha adquirido esta asociación para los países integrantes, Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, todavía no ha sido suficientemente comprendida por los distintos actores locales, aunque éste no es el caso de las grandes empresas, cuyos horizontes se construyen en el marco y en las hendiduras de los grandes procesos de integración que están afectando al mundo. El carácter no traumático que se observa en este proceso de articulación entre países se debe posiblemente a que no ha tenido que superar fracturas en la memoria colectiva de los países que hoy integran la Unión Europea.

Las universidades, en cuanto espacios naturales de producción y reproducción de saber, adquieren hoy un papel fundamental en una sociedad que ha convertido al saber en fuerza productiva. La universidad, en nuestra tradición, ha sido generalmente interpretada como lugar de consagración y monopolización tanto de los saberes como de los títulos. Sin embargo, se hace cada vez más necesario considerarla hoy, con Clark Kerr, como "institución axial" de la sociedad moderna. En ella conviven áreas de saber encargadas de desbrozar el pasado con aquellas que incursionan en la construcción de saberes de frontera. A éstas se añaden muchas otras funciones, tanto sociales como económicas, que complican la comprensión de su lógica y funcionamiento, así como las de su responsabilidad respecto de la situación particular que vive América Latina: su incorporación a una creciente globalización planetaria de la eco-

* Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

nomía y la cultura, así como la responsabilidad frente a la segmentación social y económica, con sus secuelas de marginalidad y pobreza.

Pretendo en este trabajo dar a conocer algunas características del proceso de integración que se está llevando a cabo en el extremo sur del continente. En el norte está teniendo lugar un proceso similar que ha de incidir, seguramente, en la necesidad de incorporar a la ya compleja agenda de la discusión universitaria, el tema de la integración, que hasta ahora permaneció en los márgenes de nuestro interés. La problemática de la integración, con todo lo que esto significa en términos de compatibilidad de títulos, programas y planes de estudio, habilitaciones profesionales, movilidad académica y de los estudiantes, así como de construcción de horizontes comunes, es ya una realidad que va más allá de la tradicional voluntad de cooperar. El problema está instalado como una coerción social imposible de eludir.

Considero además que debemos trabajar más intensamente desde los enfoques comparados, cuya carencia, por lo menos en nuestra región, ha empobrecido la reflexión educativa. En este trabajo haré algunas referencias al nuevo papel que adquiere el conocimiento en nuestra sociedad, así como a su relación con los procesos de globalización y regionalización. Luego me detendré en los aspectos educativos, especialmente los universitarios, desde un punto de vista comparativo entre Argentina y Brasil. He considerado sólo estos dos países debido a que el tamaño relativo de sus sistemas universitarios permite construir un primer esbozo de la problemática regional.

♦ II. CONOCIMIENTO, GLOBALIZACIÓN Y REGIONALIZACIÓN

La problemática del conocimiento, de su producción, institucionalización y formas de distribución, ha sufrido cambios de tal profundidad como para impactar las condiciones teóricas de la discusión. Los cambios más evidentes y publicitados tienen que ver con la relación entre producción de conocimiento y desarrollo tecnológico, entre razón y razón instrumental, entre ciencia libre y ciencia finalizada, etc. Se pueden mencionar otras cuestiones directamente vinculadas a esta problemática: a) la desintegración de la tradición epistemológica de una ciencia unificada; b) los intentos por lograr una nueva síntesis del conocimiento cognoscitivo, normativo y estético; c) el movimiento hacia las formas más científicas del conocimiento (Hans Weiler).¹ Si bien esta puesta en cuestión de los paradigmas modernos y positivistas de la ciencia dejan en entredicho al conjunto de la reflexión epistemológica contemporánea, la crisis se hace sentir sobre todo en el campo de las ciencias humanas y su tradición de sometimiento al paradigma de las ciencias naturales.

La importancia creciente del conocimiento como factor de producción (Habermas, 1993; Ellul, 1980), así como la liberación de su desarrollo respecto del control humano, de las naciones y asociaciones de producción, pone en crisis las tradicionales nociones de progreso y previsibilidad, la creciente subordinación de los seres humanos a la cultura material y simbólica por ellos creada, los separa crecientemente de la naturaleza y los espacios y mundos de vida tradicional. El hombre globaliza-

do está hoy sometido a procesos de transformación de su economía emocional, al mismo tiempo que el viejo sistema de temores y miedos pierde vigencia, los sistemas de confiabilidad que permiten sostener la conducta humana y la práctica social pasan a depender cada vez más de la cultura y los dispositivos tecnológicos. El extraordinario desarrollo de ésta permite así la emergencia creciente de los “procesos de desencaje” y el desarrollo de nuevos “sistemas peritos” más abiertos en el espacio y el tiempo que aquéllos tradicionalmente referidos al lugar como espacio físico.² La universidad y sus actores también están atravesados por estos procesos.

La interdependencia cada vez mayor entre los individuos y entre los Estados, como producto de la intervención de redes organizacionales públicas y privadas paulatinamente globalizadas, nos plantea preguntas acuciantes: ¿qué va a ser supranacional?, ¿qué será transnacional?, ¿qué querrá decir local? (Peter Drucker, 1993). El consenso en cuanto a la primacía que adquiere el saber en la construcción del futuro global y del entorno humano inmediato nos obliga a repensar la educación. Sin embargo, la gran cuestión es desde dónde reconsiderar los procesos educativos más allá de los antiguos lugares: ¿cómo pensar la educación superando el sentido común y los sometimientos que nos imponen las normas y valores de las instituciones en las que esta discusión tiene lugar?, ¿cómo orientar nuestra reflexión y nuestra mirada? Se trata hoy también de poder pensar la sociedad del saber desde lo más profundo de nuestras características regionales: la dependen-

cia tecnológica, la creciente desigualdad, el carácter inequitativo del sistema educativo y su creciente aislamiento respecto de los diferentes modos de producir y vivir de nuestras sociedades. Creo que los procesos de integración en los que estamos insertos nos obligan a elevarnos por encima de la matriz conceptual e institucional, así como de las rutinas historiográficas de la tradición nacional, desde la que pensamos las cuestiones educativas aún hoy: el sistema educativo formal vinculado a un Estado nacional cuyos fundamentos y sentidos tradicionales están en proceso de transformación. Posiblemente los cambios que hoy tienen lugar nos están obligando a una toma de distancia, a una reducción de la implicación en las instituciones tradicionales con el objeto de elevar nuestra capacidad reflexiva (Norbert Elías, 1982).

Pero, ¿a qué alude la globalización? Se podría comprender en su forma más simple como la extensión e intensificación de los flujos transnacionales, ya sean políticos, culturales, interestatales, individuales, económicos o religiosos. Este proceso adquiere contenidos concretos que han sido caracterizados por Gilles Bretón³ como “evasiones en el Estado” y “evasiones a través de las fronteras” y finalmente como “evasiones más allá de las fronteras” entendidas como requerimientos nuevos, impuestos a los estados nacionales desde el lugar particular de los desarrollos intraestatales y extraestatales a nivel global, como por ejemplo el medio ambiente, las nuevas concepciones e ideologías de grupos, o asociaciones vinculadas a la idea de aldea global. Se trata de pensar

también a la educación y las ciencias sociales en este nuevo contexto y desde una nueva epistemología.

Estas disciplinas derivan de una reflexión que se correspondió con la emergencia de los estados nacionales europeos y de los procesos de industrialización asociados al desarrollo de la burguesía y de la clase obrera. Anunciaban el futuro. Hoy se requiere repensar las ciencias sociales y la educación. Los procesos de integración vinculados a la globalización convierten a esta necesidad, hasta ahora teórica, en un imperativo práctico, por lo menos en lo que atañe a la reflexión educativa y a la responsabilidad social de ésta.

La transformación económica, política, cultural y social pone de manifiesto dinamisismos complejos en todos y cada uno de los ámbitos de lo humano, imponiendo restricciones y nuevas oportunidades a los viejos retos. Pero a veces olvidamos que los procesos de globalización no ocurren fuera de nosotros.

Estamos implicados, como esbozamos más arriba, psíquicamente en los nuevos entramados mediante la modificación de los patrones espacio-tiempo tradicionales, en los que nos apoyamos para construir nuestro mundo de vida, y mediante los cuales construimos y desplegamos nuestro sentido práctico, que hoy se ha adelantado a nuestra capacidad reflexiva. Nos hemos retrasado en cuanto a nuestra capacidad de dar cuenta de los procesos en los que estamos insertos. Tal perplejidad, por otro lado, se manifiesta en el estancamiento de las ciencias sociales y en el de su capacidad para proveer de instrumentos de referencia a la práctica social colectiva.

En este sentido, nuestra habilidad para dar cuenta de la dimensión que asumen los crecientes procesos de interdependencia es, sin duda, limitada.

III. LA DINÁMICA DE LA REGIONALIZACIÓN: EL MERCOSUR

La globalización no es una cuestión de la posguerra fría. Esta cuestión estaba presente ya en los años setenta cuando surgió un nuevo tipo de organización productiva, que limitaba su demanda a un cierto número de mercados especializados en los sectores de alta tecnología concentradora de inversión en el conocimiento intensivo y en la información, cuya organización fue sustituyendo a las grandes empresas productoras de bienes estandarizados. La ruptura con el fordismo en el ámbito de los procesos de trabajo y con la política poskeynesiana en el ámbito del manejo de la política económica, constituyeron elementos de fractura con el pasado que abrieron paso, al mismo tiempo, a la planetarización de la vida social y su contraparte, la regionalización (Gilles Breton).

Según distintos estudios, llevados a cabo en el marco de la OECD, del Centro de Empresas Transnacionales de las Naciones Unidas y de la CEPAL, existen actualmente en la economía mundial dos tendencias diferentes y parcialmente opuestas: la internacionalización, proceso que se caracterizaría por un creciente intercambio intraindustrial horizontal determinado por la lógica del comercio dentro del trípode económico (Estados Unidos, CEE y Japón) y la regionalización en torno de estos núcleos regionales. Pero al mismo tiempo, la regionalización que acompaña los pro-

cesos de globalización supone riesgos para ésta, debido al proteccionismo y la voluntad hegemónica de las configuraciones menores. El Mercosur es producto, en gran medida, de este sistema de múltiples tensiones entre planos de integración regional y global que tienen lugar en las distintas regiones del planeta.

El Mercosur se ha incorporado así a este juego de interdependencias dominado básicamente por la tríada mencionada, pero en condiciones de inferioridad en cuanto a su competitividad científico-tecnológica, así como económica. Al mismo tiempo, dentro de la región, se evidencia una tensión entre la idea de un "regionalismo abierto", más orientado endógenamente, y una concepción aperturista en la que predomina una voluntad de globalización no mediada por los procesos de regionalización (Aldo Ferrer).⁴

En Foz de Iguazú, el 3 de noviembre de 1985, los presidentes de Argentina y Brasil expresaron la firme decisión política de acelerar el proceso de integración bilateral y explorar nuevos caminos en la búsqueda de un espacio económico regional latinoamericano. El extraordinario dinamismo que el Mercosur despliega hoy en el campo económico no se ha traducido con la misma tónica a los otros planos de la vida social. Aquí la universidad puede jugar un papel protagónico, para lo cual tiene además ciertas potencialidades:

- a) constituye la región mas libre dentro del sistema educativo;
- b) a diferencia de los otros niveles educativos, es productora y reproductora de conocimiento;
- c) tiene una doble capacidad de vincularse al sistema productivo: median-

te la formación de recursos humanos, y por la producción de ciencia y tecnología.

- d) la autonomía administrativa y cultural facilita su integración en procesos de integración horizontal mediante redes o consorcios regionales y extrarregionales.
- e) el hecho de tener como materia prima el conocimiento, materia paulatinamente sometida a la instantaneidad de la comunicación informática, le permite imaginar una universalidad propia (Bourdieu), al mismo tiempo que otras dimensiones la atan profundamente a los procesos locales.

El dinamismo observable hoy en el campo de integración de los países del Cono Sur es producto, en gran medida, de factores extrarregionales como los de la globalización, pero también del aflojamiento de las tensiones tradicionales entre los Estados miembros. Los elementos conflictivos han existido siempre en la región desde que se firmó el Tratado de Tordesillas entre Portugal y España, en 1494. Diferentes conflictos complicaron la convivencia bajo el supuesto de un expansionismo que implicaba fundamentalmente a Argentina y Brasil, y que sustentó las hipótesis de conflicto de las respectivas fuerzas armadas, en un contexto político en el que durante décadas ejercieron enorme influencia.

La coerción sobre los estados nacionales ejercida desde el proceso de globalización y el creciente asociacionismo regional, así como la democratización y subordinación de las fuerzas armadas al poder político, allanaron el camino. Se fortalecieron, así, los aspectos de cooperación y conflicto en diferentes planos

de la vida social que no suponen la amenaza de la violencia física.

Lo anterior se desarrolla en un contexto geográfico relativamente integrado desde el punto de vista físico, denominado tradicionalmente Cuenca del Plata, cuya espina dorsal desde el punto de vista económico, demográfico y también universitario se extiende entre las metrópolis de Sao Paulo y Buenos Aires.

A los aspectos políticos y geográficos que facilitaron el comienzo de la integración podríamos añadir aquellos que provienen de la ruptura de los modelos de economía agroexportadora primero y sustitutivo de importaciones después.

El 26 de marzo de 1991, con la firma del Tratado de Asunción, culminó el establecimiento del Mercado Común del Sur y la incorporación de Paraguay y Uruguay (la incorporación de Chile al TLC del norte está prevista para fines de 1996). En menos de una década, estos países han liberado la mayor parte del intercambio y establecido una tarifa externa común. Las excepciones al TLC y a la liberación total del comercio también tienen un plazo fijo. Quedará entonces plenamente constituida la unión aduanera y abiertos los caminos para la formación del mercado común. Los resultados alcanzados son significativos. Entre los años 1985 y 1994 el comercio intrarregional aumentó seis veces a una tasa de 22% anual, que quintuplica el crecimiento del comercio extrazona (Ferrer). Esto significa indudablemente un acrecentamiento de las fuerzas centrípetas de la región.

Evidentemente la capacidad de la Argentina para movilizar sus recursos científico-tecnológicos, así como los

♦ institucionales de sus sesenta universidades, depende de que el proceso de integración económica sea lo suficientemente complejo y diverso (en las ramas económicas) como para incluir bienes de base científico-tecnológica, en los que por otro lado es más débil estructural y comercialmente. Es esta complejidad en el nivel de complementariedad y división del trabajo lo que permitirá o no a las universidades (sobre todo a las provinciales) articularse en los procesos de integración económica y sobre todo en los procesos de reconversión de las economías regionales de los propios países.

La pequeña y mediana empresas deberán tener un papel central en el futuro, no sólo del empleo sino también de la vinculación de la universidad con el medio, pues son éstas las que han tenido más dificultades en incorporarse al Mercosur. Es precisamente este sector el que tiene mayor capacidad potencial para absorber desarrollo científico-tecnológico elaborado localmente (Muñoz Izquierdo).⁵ Esta cuestión ha sido generalmente descuidada por las universidades, debido a una perspectiva centrada en la globalización, en materia de tecnologías de la organización que demandan los distintos sectores sociales afectados por la creciente dualización de la economía.

Es necesario tener en cuenta que los actores más vitales del proceso son las grandes empresas, precisamente aquellas que menos dependen de insumos científico-tecnológicos locales. Esto refuerza nuevamente el círculo vicioso que nuestros países han establecido entre la economía y el fuerte profesionalismo de la universidad latinoamericana. Perdura, de alguna manera, aque-

lla "universidad de los abogados" que Hans A. Steger había considerado como primer modelo de universidad integrada a una región que se abría a la exportación de bienes primarios.

IV. LAS CUESTIONES EDUCATIVAS EN EL MERCOSUR: DE LA COOPERACIÓN A LA INTEGRACIÓN

La década de los noventa se desarrolla en el marco de una estrategia educativa global básicamente orientada por los organismos internacionales y en especial el Banco Mundial. Los conceptos de descentralización y calidad, y la empresa como modelo de la cultura organizacional, estructuran todo el universo discursivo. Las notas que caracterizan a la universidad como organización compleja permanecen ausentes, al mismo tiempo que la planificación y la previsibilidad han dado lugar a una pretendida nueva racionalidad, ahora "a posteriori", provista por la evaluación. Pero estas perspectivas se desarrollan por ahora en el interior de cada uno de los países de los que nos ocupamos.

En el ámbito educativo las acciones de coordinación comenzaron en abril de 1991 con una reunión de técnicos y ministros de educación del Cono Sur. En mayo de 1991 se prepara en Brasilia el Acuerdo Cultural y Educativo, que se complementó en julio del mismo año con la reunión Mercosur Cultural y Educativo, en Asunción del Paraguay. En diciembre los ministros de los cuatro países firmaron un acuerdo basado en las siguientes áreas: 1) capacitación de la conciencia ciudadana favorable a la integración, 2) formación para el desarrollo, 3) armonización de los sistemas educativos.⁶

Entre los resultados están:

- a) Plan Trienal celebrado en Ouro Preto en diciembre de 1994, vigente hasta el 31 de diciembre de 1997.
- b) Reconocimiento de certificados, títulos y estudios: En agosto de 1994 los ministros firmaron el Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primario y Medio Técnico. Simultáneamente, la Argentina ha reconocido como válido para este país el título de bachiller de los cuatro países integrantes del Mercosur.
- c) Para el nivel medio técnico se han sentado las bases de la integración y un sistema de revalidación de títulos y certificados.
- d) Educación superior, si bien las acciones vinculadas a los niveles anteriores facilitan las acciones en el nivel universitario, el proceso se ha concentrado aquí en la elaboración de un sistema de información en el nivel de posgrado, así como en un sistema de reconocimiento de títulos para la realización de estudios de ese nivel. Este espacio, débilmente desarrollado en la Argentina, adquiere carácter estratégico para el proceso de integración, pues en él residen los recursos actuales (en el caso de Brasil) y potenciales (en la Argentina) para la formación de recursos humanos de alto nivel, así como en el campo del desarrollo científico tecnológico. Un asunto más difícil de resolver, por cuanto está vinculado al poder de los colegios profesionales y a la problemática del mercado de trabajo, es el reconocimiento de los títulos en tanto habilitación para el ejercicio profesional.

e) Sistema de información educativa. Se ha conformado un sistema de información educativa que permite enlazar los sistemas de información de los cuatro países. En otro orden de cosas, se ha avanzado en la enseñanza común de los respectivos idiomas y se han elaborado contenidos comunes de varias asignaturas del nivel elemental y medio. Al mismo tiempo se han comenzado a establecer mecanismos de cooperación extrazona.

Integración y autonomía: la experiencia del Grupo Montevideo

La experiencia latinoamericana ha sido y es rica en materia de actividad interuniversitaria. Ésta comienza, como señala Carmen García Guadilla, en 1856,⁷ cuando un grupo de personalidades de las repúblicas latinoamericanas apoyaron la propuesta presentada por un político liberal chileno, Francisco Bilbao, para crear la Universidad Americana. Pero es a partir de 1990, como señala la misma autora, que el tema de la integración universitaria aparece como una gran tendencia en la nueva configuración de prioridades para el caso de América Latina. El riesgo particular actual de las relaciones interuniversitarias, a diferencia de las tradicionales, es el hecho de que la colaboración supone grados de integración y complementariedad que cuestionan la identidad de las instituciones, y esto se debe a que la cooperación es impulsada desde movimientos integradores que se manifiestan en otros niveles de la realidad social y económica, al mismo tiempo que se desvanece la protección que la universidad recibía de una configuración

estatal relativamente cerrada. Esta coerción externa implica que la libertad de las instituciones está restringida por fuerzas que la impulsan a la interdependencia y a asumir las nuevas reglas del juego que esto significa.⁸

El caso del Grupo de Montevideo es interesante, pues constituye una iniciativa que se ha construido en las propias instituciones y en el marco del ejercicio de la autonomía. La singularidad de esta construcción horizontal de cooperación es su carácter incremental y descendente, pues al tiempo que el proceso se origina en la cúpula de las instituciones y se asienta luego en las disciplinas, se propone un esquema de crecimiento regulado por la capacidad de interacción del conjunto. En este sentido, podríamos pensar que el movimiento que se inicia según los modos tradicionales de la cooperación avanza paulatinamente hacia formas superiores de interdependencia e integración.

En agosto de 1991 se firma el Acta de Intención Fundacional refrendada por ocho universidades públicas (cinco argentinas, una uruguaya, y sendas paraguaya y brasileña). En diciembre de ese mismo año se incorpora otra universidad brasileña y comienza a delinearse el perfil institucional sobre la base de la cooperación académica en las siguientes áreas: biología molecular, farmacología de productos naturales, matemática aplicada, educación para la integración, desarrollo rural, microelectrónica y química fina. Ya en 1992 se organizan encuentros en cada una de estas áreas disciplinarias y en el mismo año se firman los estatutos de la AUGM. En 1993 se crean comités académicos en áreas interdisciplinarias (medio ambiente, salud hu-

mana y vegetal, política de integración, aguas). Entre las actividades y programas que se desarrollan podemos mencionar: jornadas anuales de investigación y extensión para jóvenes investigadores, intercambio de docentes e investigadores mediante el programa de movilización académica. En 1994, el grupo de rectores propone implantar el Programa Escala, a fin de constituir un fondo para financiar las actividades de la AUGM e integrarla con los créditos que otorguen cada una de las universidades. En este contexto se distribuyen las responsabilidades de cada área académica a una universidad. Finalmente, se producen nuevas incorporaciones de universidades brasileñas completándose un primer ciclo, ya que las incorporaciones se han limitado temporalmente (por tres años, a partir de 1995).

Las siguientes universidades integran la AUGM:

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional Entre Ríos, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Federal de Río Grande do Sul, Universidad Federal de Santa Catarina, Universidad Federal de Paraná, Universidad de San Carlos, Universidad de la República y Universidad Nacional de Asunción.

Las disciplinas sobre las que se organiza finalmente la cooperación y el intercambio tienen cabecera en una universidad: biología molecular, matemática aplicada, química fina, farmacología de productos naturales, microelectrónica, educación para la integración, redes académicas, desarrollo regional, planeamiento estratégico y

gestión universitaria, sensoramiento remoto y meteorología aplicada, medio ambiente, agua, salud humana y animal, y ciencias políticas.

La práctica de esta asociación parece responder a dos principios que deberían orientar a las universidades latinoamericanas hacia su cooperación y posterior integración: la optimización de complementariedades y la integración con cooperación. El programa ESCALA (Espacio Común Académico del Grupo Montevideo) se asienta sobre estos principios pues, como señala Jorge Brovetto,⁹ este programa se propuso la creación de un sistema de utilización solidaria del personal académico de excelencia que permita alcanzar el objetivo general de "promover el desarrollo académico, científico y la capacidad tecnológica de los países de la subregión mediante la conformación de un sistema universitario virtual". Sin embargo, este proceso de estructuración de un entramado de potencialidades en materia de recursos humanos, científicos y materiales deberá garantizar, si pretende lograr sus objetivos, el vínculo de la noción de cooperación y red entre universidades académicas con la de innovación y cambio. Esto, como señala Roberto Ruiz Torrealba,¹⁰ significa que el "factor esencial de la cooperación entre las universidades debe implicar una cierta transformación en las instituciones que cooperan. El cambio puede significar innovación en áreas tan diversas como el plan de estudios, la organización institucional, ciertas líneas de investigación, nuevos programas, etc. Pero lo importante es que, como producto de una cooperación sistemática, las instituciones innoven y, en conse-

cuencia, cambien". Esta concepción, que analiza desde una perspectiva sistémica los intercambios entre instituciones, es fundamental en la medida que nos permite incluir lo que en materia de cambio, conflicto y aprendizaje suponen los mecanismos de intercambio e interrelación cuando hablamos de un sistema en proceso de integración.

En este sentido, la integración en América Latina es una novedad, pues supone impulsos sociales sobre las universidades que ponen en entredicho su identidad debido a las presiones que en ella ejercen la globalización y la regionalización. El proceso de integración supondría en este sentido un sistema de relaciones entre unidades que obliga a éstas a someterse a un nuevo sistema de poder (en los distintos aspectos de la vida universitaria). La nota distintiva de la integración es que, a diferencia de la mera cooperación electiva, la integración es también producto de la presión social. El caso del Grupo de Montevideo parecería hablar de lo contrario. A pesar de expresar una vía de integración mediante la cooperación solidaria y desde abajo que propone Axel Didriksson,¹¹ creo que el dinamismo alcanzado expresa la capacidad de comprender en el momento correcto el marco de presiones sociales, que provienen tanto del campo de la cultura como de la ciencia, la economía y de los propios procesos generales de globalización del conocimiento y el saber.

Por otro lado y de manera muchas veces puntual e informal se observa en la región una creciente vinculación entre las unidades académicas de las universidades en las regiones fronterizas del noroeste argentino, con universida-

des del Paraguay, pero sobre todo con universidades del centro-sur del Brasil, que es donde se concentra la masa de recursos universitarios de ese país. Un proceso de intercambio y conformación de redes de cooperación puntual parecido se está desarrollando a lo largo de la frontera con Chile entre universidades hermanas del área cordillerana. Por otro lado, el Uruguay mantiene activa relación con Argentina y Brasil.

Es importante analizar estos aspectos sistémicos (y las condiciones del cambio educativo) de las redes, concebidas como sistema de innovación y aprendizaje, lo que supone también nuevos mecanismos de regulación de las prácticas sociales e institucionales. Tradicionalmente, el cambio educativo ha sido pensado desde arriba y sobre la base de una concepción que, centrada en las seguridades del conocimiento producido por los expertos y el poder de la burocracia, olvidó los aspectos interactivos y constructivistas de los procesos del cambio social. Desde esta perspectiva es posible pensar también la cultura y la región como lugar de aplicación y particularización de la universalidad de la ciencia que se produce y reproduce en las universidades.

En este sentido, podríamos decir que la iniciativa desplegada desde el Grupo Montevideo ha fecundado el concepto de autonomía con las nociones de cambio y autorregulación, sentando así un antecedente promisorio a los procesos de integración universitaria y educativa de la región. El proceso de integración universitaria en América Latina está en su primera fase. Instituciones y disciplinas, la burocracia y los grupos de interés académico, universidades chicas y grandes que conforman los sis-

temas universitarios, por ahora fragmentados, comenzarán a interactuar mediante los sectores, los niveles y los organismos de coordinación sistémica. Sin embargo, es necesario señalar las disparidades existentes en el caso de la relación argentino-brasileña que hemos tomado aquí como centro del análisis. Podríamos mencionar algunas de las siguientes cuestiones:

- a) Las universidades argentinas no se han constituido aún como sistema de unidades interdependientes en aspectos vitales de la vida universitaria. El aislamiento entre ellas es uno de los rasgos que las caracterizan, aunque existan ya elementos para pensar en una reversión parcial de esta situación.
- b) La globalización del orden mundial. Existen aquí orientaciones diferentes entre la élites políticas y culturales de los dos países en cuanto a la relación entre globalización, desarrollo y los procesos de integración. La propuesta de un "regionalismo abierto" que supone una visión autocentrada tendiente a fortalecer las fuerzas endógenas, tanto económicas como científicas y culturales, ha sido más fuerte dentro de la tradición brasileña que en la Argentina, cuya política es básicamente tributaria del consenso de Washington. Ferrer¹² denomina a esta posición "realismo periférico".
- c) Estrategias nacionales de desarrollo. En Brasil la historia social, la orientación del sector empresarial, político, científico, etc., han estado centrados en una visión industrialista. (Esto se manifiesta claramente en el manejo que se ha hecho del desarrollo de los sectores informático, ener-

gético y espacial, así como en la política cambiaria.)

- d) La fortaleza y dinamismo del sistema universitario brasileño, así como su mayor exposición al mundo. Posiblemente un análisis más cualitativo reflejaría la mayor propensión al cambio de este sistema universitario y científico. Tal cuestión, sin embargo, no se deduce inmediatamente de la información que expondremos.
- e) La modernización del sistema universitario argentino debe hacerse ahora bajo condiciones de restricción financiera e intervención del Estado, combinado con una fuerte participación y politización de la vida universitaria. Esto significa que el proceso de actualización histórica que la universidad argentina requiere se procesará más morosa y complejamente. La universidad argentina del futuro supondrá la lenta elaboración negociada de nuevas estructuras.

V. LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS ARGENTINO Y BRASILEÑO: ALGUNOS RASGOS

En este punto trataremos de dar un panorama de los sistemas universitarios de Argentina y Brasil teniendo en cuenta algunas dimensiones fundamentales como la matrícula, el número de instituciones, la división público-privado, así como aspectos del desarrollo histórico de los mismos.

Algunos antecedentes

Los sistemas universitarios brasileño y argentino difieren en cuanto a sus orígenes más remotos por el modelo que en relación a la educación siguie-

ron los españoles y portugueses en sus colonias. Desde el inicio de la conquista los españoles transfirieron sus instituciones de educación superior a sus colonias. Si bien éstas en general tuvieron problemas para arraigarse en las nuevas regiones, constituyeron, ya durante los siglos anteriores a la independencia, un punto de referencia y un modelo de institución comprensiva que luego, durante el siglo XIX, permitirá un desarrollo relativamente más avanzado del área española en relación con la atención a la matrícula y a la formación de profesionales para el Estado (Levy, 1986).

Mientras en el área española se desarrolla un modelo de universidad central durante el siglo XIX, en Brasil lo hacen instituciones aisladas vinculadas a las distintas profesiones. En Argentina la Universidad de Córdoba se crea a principios de 1600 y se convierte en Universidad real en 1776, cuando son expulsados los jesuitas. La Universidad de Buenos Aires comienza a principios del siglo XIX un desarrollo que, interrumpido luego por conflictos políticos, recién se consolida a fines de siglo. La sanción de la primera ley universitaria conocida como Ley Avellaneda en 1885, cristaliza en un modelo de universidad centrado en la autonomía y el cogobierno.

Simultáneamente, combinado con la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, se inician acciones que paulatinamente construyen instituciones en las distintas provincias: Universidad de La Plata (1899), Universidad del Litoral (1899), Universidad de Tucumán (1912), Universidad de Mendoza (1939). Los modelos con los que se constituirán estas universidades serán distintos pero

siempre se impondrá una orientación profesionalista.

La Reforma del 18 en Córdoba y movimientos de corte positivista que habían precedido a ésta en Buenos Aires y La Plata, tendientes a democratizar las formas de gobierno de las universidades, construyeron un ideario fuerte en materia de modelo de universidad argentina que tiene aún un fuerte arraigo en la orientación de los actores.

Por otro lado, la universidad brasileña se funda en Río de Janeiro en 1920, como producto de la unión de las escuelas de Medicina, Ingeniería y Derecho. Más tarde, durante la década de los treinta, sectores ilustrados de Sao Paulo promueven la creación de la universidad de ese estado sobre la base de un modelo de universidad continental, pero que preanunciaba la atención que la élite económica y cultural prestará al desarrollo universitario en ese país. En 1937, Brasil tiene ya cuatro universidades. Al mismo tiempo, desde el cuarenta, se observa una creciente preocupación por modernizar las universidades en relación con los objetivos del desarrollo y la seguridad. Tal cuestión finalmente cristalizará a fines de los sesenta durante el poder de las Fuerzas Armadas cuya política respecto de las universidades tendrá una orientación diferente al oscurantismo que predominará en los regímenes militares argentinos y cuya caracterización he tratado de hacer en otro trabajo¹³ (*Propuesta Educativa*, núm. 2, Buenos Aires, FLACSO).

Señala Luiz Antonio Da Cunha, "La modernización de la enseñanza superior en el Brasil fue accionada por el Estado en los años cuarenta, atendiendo a los imperativos del binomio 'seguridad y desarrollo', entendido de di-

versas maneras. Sin embargo, cualquiera fuera el punto de vista, la formación de recursos humanos en las distintas ramas de la ciencia y la tecnología era considerado un requisito fundamental" (mimeo.).¹⁴

El Consejo Nacional de Pesquisas (CNPQ) y la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) cumplieron desde los cincuenta un papel fundamental en la modernización del sistema brasileño. Ya durante esta época se comenzaba a discutir el tipo y modelo de universidad que el país necesitaba, discusión que en la Argentina no tuvo lugar con la misma intensidad por la pregnancia social que tuvo siempre el modelo de la Reforma y las tradiciones educativas constituidas. Cuestiones como las de la carrera y la formación docente, la departamentalización, la creación del sistema de posgrados o la discusión en relación con la creación de la Universidad de Brasilia en los sesenta, de alguna manera se desarrollaron también en la Argentina pero no tuvieron el alcance práctico ni la centralidad político-educativa que tuvo en el Brasil. En esto el Estado también tiene algo que decir: el brasileño está más orientado al desarrollo, y es más negociador y distributivo el argentino.

Otra diferencia importante entre el sistema universitario brasileño y el argentino es el modelo de relación público-privado predominante en estos países. Brasil desarrollará su sistema privado más tempranamente que Argentina, aunque respondiendo a la misma dinámica de creación inicial de universidades católicas (Levy, 1986). Esto ha sido así en casi toda la región, pues el único grupo de interés con suficiente

♦ poder que tradicionalmente se había confrontado con el Estado y que además tenía capacidad operativa en el campo educativo era la iglesia católica. En la Argentina el sector privado se desarrolla como una opción en un momento en que la universidad pública tiene ya un desarrollo significativo en términos de atención a la demanda (a mediados de los cincuenta). Lo importante de este patrón de distribución entre sectores es la forma como afrontará el crecimiento de la demanda social por educación superior a partir de los sesenta. El Brasil absorberá el incremento espectacular de la demanda social mediante su sistema privado, mientras que en la Argentina el sector privado atenderá las demandas de las élites y sectores medios "particulares", por lo cual su matrícula se mantendrá relativamente estable durante décadas (no más allá del 30%, situación inversa a la de Brasil).

Todavía en 1960, el Brasil permanecía a la zaga respecto de América Latina en cuanto a la relación matrícula-grupo de edad. Como podemos observar en el siguiente cuadro, en 1960 y a pesar de las diferencias en tamaño de la población, Argentina tiene un número significativamente mayor de matriculados en su sistema. A partir de esa década el sistema brasileño crece aceleradamente (especialmente entre 1968 y 1973), duplicando el número de estudiantes de la Argentina en 1990.

Finalmente, la modernización y expansión del sistema brasileño, así como su consolidación en torno al modelo estadounidense de universidad, se lleva a cabo durante la vigencia del régimen militar que se instala en 1964. Observa Cunha que "una insólita alianza tácita

Cuadro 1

Evolución de la matrícula en educación superior, de 1960 a 1990

Año	Argentina			Brasil		
	Publ.	Priv.	Total	Publ.	Priv.	Total
1960	166.477	6.144	172.621	55.332	43.560	98.892
1970	236.650	47.763	234.413	252.263	309.134	561.397
1980	352.582	102.436	455.018	535.810	850.982	1.386.792
1990	756.729	168.658	925.387	605.736	959.320	1.565.056

FUENTES: MEC (Sinopsis de Educación Superior), Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias. Los datos de Brasil corresponden a los años 1961, 71, 81, 91. Como señalamos anteriormente, los dos sistemas adjudicarán papeles diferentes a los subsectores público y privado, así como al de éstos en relación con la democratización y distribución de la calidad de la educación superior. Por otro lado, el sistema brasileño es más diverso en términos de dependencia (municipal, estatal, federal, privada), así como en relación con los modelos de establecimiento.

Cuadro 2

Institución de educación superior por naturaleza y dependencia administrativa

Tipo	Federal	Estatad	Municipal	Privada	Total
Universidad	36	16	3	40	95
Federación	-	-	-	74	74
Estado aislado	19	67	81	582	749
Total	55	83	84	696	918

FUENTE: MCSA. El crecimiento de la demanda en Brasil fue procesada por un sistema heterogéneo y fuertemente diferenciado en cuanto a la calidad de la oferta. Por otro lado, el sistema argentino parece más homogéneo tanto entre sectores (público-privado) como en éstos. Dicha situación es producto, posiblemente, del desarrollo más lento y temprano del sistema argentino, al mismo tiempo que fue el canal (desde principios de siglo) mediante el cual gran parte de los sectores medios lograron paulatinamente consolidar su movilidad social.

bre ellas". Una política radicalmente distinta y que ha sido caracterizada como de "congelamiento político" fue aplicada por los militares argentinos en una coyuntura histórica en que los sistemas latinoamericanos crecían y se modernizaban sobre la base del modelo universitario estadounidense. Esto sin duda ha marcado no sólo la historia de las estructuras universitarias sino también, definitivamente, los recursos y orientaciones de los actores universitarios argentinos.

El proceso que se abre en 1983 con la recuperación de las instituciones democráticas y la vuelta a los principios de la autonomía y el cogobierno cumple una primera etapa en 1989, cuando asume el gobierno en la Argentina el Partido Justicialista. Hasta entonces, el proceso podría caracterizarse, en términos de Brunner, como una etapa en la que se restableció la vieja relación benevolente entre Estado y universidad que caracterizó a la relación de los

entre docentes-investigadores de las áreas biomédica, tecnológica y de las llamadas ciencias exactas con los militares y la tecnoburocracia aseguró recursos de posgraduación e investigación. Más que lo anterior, garantizó que el control de los recursos fuese ejercido por comités formados por los propios docentes e investigadores elegidos por cooptación. Aún más, propició la apertura de las agencias de fomento para las ciencias humanas y sociales, a pesar de las sospechas que recaían so-

regímenes democráticos con sus universidades durante la vigencia del régimen de bienestar. A pesar de que los temas de la deuda, el ajuste y el nuevo discurso educativo de los organismos internacionales ya estaban presentes en el periodo anterior, en 1989 esta perspectiva comienza a desplegarse en profundidad con la creación de organismos como la Comisión de Acreditación y Evaluación, el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad, el Consejo Superior Universitario, todos ellos incluidos

en la ley universitaria (Ley 24.521/95) recientemente promulgada pero cuya implantación ya se había iniciado antes. Al mismo tiempo que este nuevo andamiaje institucional y la nueva burocracia central se proponen lograr los objetivos de "modernización" del sistema según los criterios ya generalizados en América Latina, se ha quebrado el congelamiento en materia de creación de nuevas universidades públicas y privadas vigente desde 1974. El número de universidades pasa así, de 50 entre públicas y privadas, a casi 70 en la actualidad. La expansión de instituciones en ambos sectores (en proporciones semejantes) constituye una nota distintiva del periodo que transcurre (Krotsch, 1993), sin que en el corto plazo se pueda suponer una distribución radicalmente distinta de las funciones, en materia de financiamiento, vinculación con el sistema científico y atención a la demanda vigente hasta ahora. Lo que sí se puede prever, por causas que no es posible explicar aquí, es una creciente diferenciación y jerarquización de las instituciones de educación superior en el interior de los sectores.

El papel de la investigación

La evolución del sistema universitario Argentino y del Brasileño ha estado vinculada a tres dinámicas fundamentales: a) el patrón universitario previo a la expansión de los años sesenta, b) el nivel y orientación de la demanda por educación superior y c) el papel del Estado y el *establishment* de los respectivos países.

En Argentina, al igual que en el conjunto de los países de América Latina, se ha desarrollado el sistema univer-

sitario en relación directa con la demanda de títulos y certificados que se negocian en el mercado de las profesiones liberales. A partir de los cincuenta, y de manera simultánea a la emergencia de los modernos sistemas de educación superior, comienzan a desarrollarse políticas tendientes a consolidar la investigación y la profesión académica dentro de las universidades, en el contexto de una economía apoyada en la sustitución de importaciones, un mercado laboral y una demanda de recursos humanos que se considera previsible en el mediano y largo plazo, así como un "vínculo teórico" entre educación y economía que pretendía ser elaborado desde la racionalidad técnica de la burocracia planificadora.

Es a partir de los sesenta que el Brasil afianza la relación entre investigación y universidad. La promulgación de la Ley 5.540/68 de Educación culmina un proceso de intensos debates: el modelo estadounidense a partir de los cuarenta, los acuerdos MEC-USAID que se desarrollaron a partir de 1966, el modelo Brasilia, constituyeron un marco de experiencias y debates en los que el nivel de posgrado tuvo un protagonismo fundamental con relación al desarrollo científico del Brasil. Es así que mereció especial atención en el relatorio del Grupo de Trabajo que elaboró las bases de la Ley de 1968. Cunha señala que "la implantación de la posgraduación en la universidad brasileña fue considerada condición básica para su transformación en centro creador de ciencias, cultura y nuevas técnicas", y esto porque "en la universidad moderna la posgraduación constituye, para decir así, la cúpula de los estudios, en los que se desarrolla la investigación científ-

ca, la formación de cuadros académicos y se forman las capacidades creadoras de la más alta cultura universitaria" (Luiz Antonio Da Cunha, 1988).¹⁵

El posgrado brasileño se apoyó en organismos de distribución de becas, financiamiento de la investigación y evaluación ya existentes, y una concepción que dividía claramente los posgrados *strictu sensu* de los *lato sensu*, se constituyó rápidamente en el local y el espacio de entrelazamiento de la docencia y la formación de los recursos humanos. No cabe duda de que, a pesar de su implantación autoritaria, se constituyó como el sistema más dinámico, integrado y vital de América Latina. Tal experiencia fue nítidamente diferente a la desarrollada en la Argentina que mantuvo a la investigación alojada en el grado, ya sea en cátedras, departamentos o en institutos fuera de la universidad. Por otro lado, las fuerzas armadas más que innovar desde el poder discrecional, legitimaron a los grupos de interés académico afines, que se habían desarrollado en el marco del modelo continental de universidad predominante antes de los cincuenta en casi toda la región.

La masificación del grado y la creciente adopción en el mundo del modelo estadounidense, además de otros factores vinculados con los requerimientos de la formación continua, han tendido a generalizar el modelo de posgrado sobre la base de la maestría y el doctorado. La Argentina presenta hoy un cuadro en materia de desarrollo del posgrado que no coincide con su desarrollo universitario y científico, como veremos más adelante. Dos son las cuestiones que explican el retraso y que ya fueron de alguna manera señaladas:

- a) el desarrollo temprano de la universidad y la ciencia en el contexto de estructuras y una organización de tradición continental, con lo que esto significa en términos de cristalización de prácticas sociales e intereses, y
- b) un fuerte tradicionalismo cultural por parte del *establishment*.

Como podemos observar en el cuadro siguiente la matrícula de posgrado en Argentina no coincide con el desarrollo de su educación superior. La diferencia con Brasil es notable, pues mientras la matrícula del tercer nivel en ese país no llega a duplicar la de Argentina, la de posgrado en este último no llega a la sexta parte.

Cuadro 3

América Latina: educación de posgrado

Países	Población total	En educ. superior	En posgrado
Argentina	32 474 000	930 000	9 200
Brasil	147 000 000	1 620 000	52 000
Colombia	31 550 000	461 000	9 500
Chile	12 830 000	228 000	7 800
México	85 500 000	1 380 000	48 000
Venezuela	19 160 000	485 000	12 600
Otros	114 426 500	1 937 200	20 010
Poblac. A. Latina	442 940 500	7 041 200	159 110

FUENTE: UNESCO, París, 1989. ONU, *Demographic Yearbook*, Nueva York, 1986, en Víctor Morles, *La educación de posgrado en el mundo*, Caracas, Universidad, Central de Venezuela, 1991.

Situación parecida se da en relación con la matrícula mexicana. El desarrollo del posgrado en Argentina en términos de matrícula es más pequeño que en Venezuela, supera al de Chile y es similar al de Colombia, todos con una matrícula de grado significativamente inferior. Es notorio que la información anterior incluye las especializaciones que en Argentina tienen una tradición

consolidada respecto a las profesiones liberales, con lo cual las diferencias posiblemente se acrecienten en términos de los posgrados *strictu sensu* (maestrías y doctorados) en relación con Brasil. Sin embargo, es necesario destacar que el posgrado argentino está en un momento de gran expansión (con una oferta actual de 790 actividades entre el sector público y privado). La coyuntura en este sentido significa un quiebre en la historia, luego de un crecimiento puntual y moroso en los distintos tipos de posgrado, por disciplinas y sectores, a lo largo del siglo.

Sin entrar en las particularidades de la estructura de posgrado de Argentina y Brasil, podríamos afirmar que el posgrado brasileño cumple un papel definido y dinámico en el desarrollo científico y de los recursos humanos, al mismo tiempo que posee un marco regulatorio y de coordinación de larga tradición. Además, se ha adoptado un modelo de universidad compatible con las actuales tendencias en materia de transferencia de modelos universitarios.

Por otro lado, en la Argentina el posgrado se ha desarrollado:

- a) De manera inorgánica y puntual según tipos de posgrados afines a las tradiciones disciplinarias (especialización en medicina, en ingeniería, maestría en las agronómicas).
- b) La creación de posgrados respondió a iniciativas puntuales de los académicos o del cuerpo burocrático, pero no respondió a una política explícita de las instituciones o el Estado. Tal cuestión se ha modificado parcialmente por el espacio que en la ley universitaria se asigna al posgrado y por la demanda de estudios en este

nivel, producto de la liberación de las demandas acumuladas históricamente y de las inducciones que sobre ella contiene la nueva ley.

- c) El desarrollo de este nivel se da sobre la base del modelo estadounidense al mismo tiempo que la estructura universitaria responde al modelo continental.
- d) Lo anterior ha originado una confusión entre estructuras, funciones y orientaciones de los actores universitarios, cuyo resultado en términos de emergencia de un modelo de posgrado o universidad es difícil de prever.
- e) El sistema científico permanece desarticulado de la universidad y carece de un proyecto que oriente a los actores del sistema.

Actividades científicas

Como hemos ya señalado, la universidad argentina siguió un patrón fuertemente profesionalista que "incluyó espacios" en los que se desarrolló la investigación científica. Pero el *ethos* de la universidad y de la reflexión en torno a sus necesidades está atado aún al destino y necesidades de formación de los recursos humanos en el ámbito de las profesiones liberales. Por otro lado, se ha tendido a desarrollar ámbitos de investigación fuera de la universidad. En este sentido, se señala que "el desarrollo a lo largo del siglo del complejo científico tecnológico argentino muestra entre otros rasgos significativos la fuerte discriminación de la participación de la investigación en la universidad, por comparación con la que se realiza fuera de las universidades.¹⁶

Los gobiernos militares fueron especialmente afectados a esta concepción de aislamiento de la investigación, de manera que a partir de 1950 más de 70% de los fondos estatales vinculados con la investigación fueron orientados hacia organismos como CONICET, INTA, INTI o la CNEA. Se puede señalar así "que el actual *set* de instituciones fue una respuesta más o menos articulada y con diversos grados de eficiencia, a los desafíos que planteaba el modelo sustitutivo, a las condiciones imperantes en el contexto internacional y al sustrato técnico referido a la forma de generar y difundir ciencia y tecnología vigentes en la primera mitad del siglo, pero que desde las actuales condiciones locales e internacionales presentan actualmente algunas asincronías para cumplir con los objetivos iniciales" (Roberto Bisang).¹⁷ Lo que parece evidenciarse en la Argentina es que no existe un sistema nacional de innovación en materia de coordinación y aprendizaje institucionales.

Por otro lado, el actual proceso de globalización que en Argentina se expresa mediante la regionalización en torno al Mercosur, ha dejado sin funciones y objetivos al "sistema" científico tecnológico argentino. A las organizaciones de ciencia y técnica mencionadas se suman otras 600 estatales o privadas, así como las universidades públicas que son las que básicamente hacen investigación. Bisang señala respecto a éstas que "en realidad no se trata de un ente uniforme, sino como bien se desprende de los datos presupuestarios nacionales, de una estructura conformada por la acción de 31 universidades estatales autónomas[...] cuyas políticas de ciencia y técnica responden

a la decisión de cada una de ellas en cuanto a las asignación de dichos presupuestos. En otras palabras, en la práctica están habilitadas para funcionar como centros autónomos de C y T en un contexto global que tiende a la endogamia en materia de investigación-producción-consumo en el sector público y en un vacío regulatorio para el conjunto". Por otro lado, la nueva ley universitaria es parca en materia de referencias a la función de la universidad pública dentro del sistema científico.

El sistema brasileño de las últimas décadas fue más explícito respecto al papel que la universidad, sobre todo las "universidades bandera", debían jugar en el desarrollo científico del Brasil.

Como podemos observar en el siguiente cuadro, Brasil es también el país (si nos ajustamos a la parcialidad de estos datos) más avanzado en materia de desarrollo científico y tecnológico de América Latina.

Cuadro 4
Trabajos científicos publicados en revistas de circulación internacional en América Latina

País	1973	1977	1981	1984
Argentina	832	614	747	770
Brasil	619	844	1.088	953
Chile	355	296	418	386
México	381	370	489	435

FUENTE: BID, "Progreso Económico y social en América Latina, Informe 1988", en José J. Brunner, **Educación Superior en América Latina**, Chile, FCE, 1990.

Brasil se destaca tanto por el número de trabajos que han sido reconocidos internacionalmente cuanto por la amplitud de los campos del saber que atiende.¹⁸ Si en números absolutos la distancia a favor de Brasil en términos de la producción reconocida se hace

evidente entre 1973 y 1977, posteriormente la producción brasileña se entanca en un nivel superior a la Argentina, al mismo tiempo que la situación de este último país parece dirigirse a una incomprensible recuperación que seguramente tiene que ver más con la situación política que con cuestiones estructurales. En este contexto, la integración tiene la virtud de poner en contacto dos sistemas ya relativamente complejos, con lo que esto significa en términos de potenciales sinergias.

Sin embargo, la potencialidad de la asociación no se despliega solamente como producto de la cooperación y el intercambio. Esta es la base para un sistema de innovación y aprendizaje que para ser tal deberá estructurarse sobre mecanismos de interrelación y regulación que afecten tanto la dinámica de la organización institucional como la renovación de las disciplinas y la investigación, que están en la base de la universidad como tipo especial de organización.

CONCLUSIONES

He hecho una rápida descripción del creciente asociacionismo entre universidades del Mercosur sin considerar, en este caso, a las universidades paraguayas y uruguayas, pues en una primera instancia descriptiva el tamaño de los dos sistemas a que nos hemos referido permite una perspectiva de conjunto. Sin embargo, hay que mencionar el papel destacado que estos países han desempeñado en el desarrollo del Grupo Montevideo. Por otro lado, se han señalado disparidades y convergencias en los sistemas, sin olvidar el hecho de que en América Latina se está pasando de for-

mas asociacionistas blandas, que no implican a la trama interna de las instituciones, a formas de cooperación que suponen desarrollar complementariedades y una competitividad que apela a construir un sistema de innovaciones en el campo de la formación de recursos humanos y el desarrollo científico.

La regionalización constituye una forma de procesar la globalización en términos de cambios y transformación en los patrones normativos y de la vida social y económica de los países.

Las universidades ya no pueden optar por cooperar, crear interdependencias y configuraciones. Existen determinaciones estructurales que los obligan a ello. La especialización que deviene de formas de asociación más complejas supone también una modificación más profunda de las instituciones. Éstas ya no se vincularán superficialmente desde su envoltura, sino que lo tendrán que hacer desde sus estructuras internas. La Unión Europea tuvo que ahondar en esta problemática que, asumida con cautela, se expresa hoy en el programa Sócrates y sus capítulos: Erasmus (Cooperación interuniversitaria, movilidad de estudiantes y redes), Comenius (Enseñanza escolar y medidas horizontales en el campo de la lengua, la tecnología de la información y la educación abierta). El Mercosur educativo es joven y las estructuras institucionales, así como los programas de cooperación, están en sus inicios. Sin embargo, ya se han dado los pasos necesarios para la liberación de las energías regionales. Se trata ahora de profundizar en la reflexión teórica al mismo tiempo que se acelera la práctica asociativa. Poner en contacto estructuras, prácticas y valores de sistemas universitarios que han

crecido aislados unos de otros, sobre la base de modelos distintos, no es fácil pero sin duda es inevitable. Se trata, entonces, de comprender las múltiples presiones que desde la economía, la política, la ciencia y la cuestión social nos obligan a preparar la transformación de nuestras universidades para poder afrontar los desafíos que provienen de la planetarización, y sus efectos en el ámbito local. Todo esto supone construir horizontes más allá de las fronteras en las que aún permanece encerrada la reflexión sobre lo social.

¿Qué tenemos frente a nosotros? Ciencia y universidad "finalizadas", emergencia de nuevos grupos de poder

♦ a escala planetaria, crisis de la subjetividad moderna, así como del lugar que orientó las prácticas sociales tradicionales, apertura de las fronteras regionales en el marco de la globalización y sus nuevas imposiciones sobre los estados nacionales tradicionales. Lo anterior ocurre en el contexto de las transformaciones tecnológicas extraordinarias que han puesto en crisis la voluntad predictiva tradicional de las ciencias sociales, lo que nos impulsa a repensar con modestia la universidad. Un primer paso en este sentido es sin duda aceptar los desafíos de la integración y la globalización en el marco de una concepción regional, solidaria y atenta a lo local.

REFERENCIAS

- BRUNNER, José Joaquín (1990), *Educación superior en América Latina*, Chile, Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, Pierre (1988), *Homo academicus*, Stanford, California, Harford Press.
- CLARK, Burton (1993), *The research foundations of Graduate Studies*, University of California Press.
- DA CUNHA, Luiz Antonio (1982), *A universidade crítica*, Río de Janeiro, Francisco Alver.
- DRUCKER, Peter (1993), *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires, Sudamericana.
- ELÍAS, Norbert (1982), *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa.
- ELLUL, Jaques (1980), *The Technological System*, Nueva York, Continuum.
- HABERMAS, Jürgen (1993), *Teoría y praxis*, México, Rei.
- KERR, Clark (1964), *The uses of the university*, Harvard University Press.
- KROTSCH, Pedro (1995), "El sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución", en Juan E. Esquivel Larrondo (coord.), *La universidad: hoy y mañana*, México, CESU/ANUIES.
- (1995), "Universidad y empresa: entre el mimetismo y la articulación", en *La universidad latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región*, Universidad Iberoamericana/UDUAL, México.
- LEVY, Daniel (1986), *Higher Education and the State in Latin America*, University of Chicago Press, 1986.
- Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, Dirección de Relaciones Internacionales, Documentos varios.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos (1992), "Relación entre educación superior y el sistema productivo", en Martiniano Arre-

dondo (comp.), *La educación superior y su vinculación con el sector productivo*, México, ANUIES.

- NEAVE, Guy y F. van Vought (1994), *Prometeo encadenado, Estado y educación superior en Europa*, Barcelona, Gedisa.
- STEGGER, Hans (1989), "Zur Kultursozologie der westeuropäischen und lateinamerikanischen Universitätssysteme", en *Weltzivilisation und regional Kultur*, Munich, Eberhard Verlag, 1989.

NOTAS

- ¹ Hans N. Weiler, "La política de la producción del conocimiento y el futuro de la educación superior", en *Nuevos contextos y propuestas*, vol. 1, UNESCO-CRESALC, Caracas, 1991.
- ² Anthony Giddens elabora los conceptos de desencaje, sistemas peritos y fichas simbólicas para explicar los procesos de deslocalización que produce la modernidad. Señala que estos conceptos le permiten, a diferencia de otras aproximaciones teóricas, incluir las nociones de espacio y tiempo vitales para explicar las nuevas condiciones en las que se desarrollan las prácticas sociales. Los procesos de desencaje aluden a la posibilidad de liberar las relaciones sociales de las ataduras locales, y esto se logra mediante los sistemas de fichas simbólicas. Éstas son comprendidas como medios de intercambio que pueden ponerse a circular sin tener a la vista las características específicas de los individuos o grupos. Un ejemplo de ficha simbólica es el dinero. Por sistema perito se refiere a sistemas de excelencia técnica o competencia profesional que organizan grandes áreas de los ambientes material y social en que vivimos hoy, como por ejemplo, el sistema de aerotransporte. Estos sistemas se vinculan a la economía de las emociones mediante las nociones de confianza, peligro y riesgo. Ver Anthony Giddens, *As consecuencias da modernidade*, Sao Paulo, UNES, 1990.

- ³ Gilles Bretón, "La globalización y el Estado. Algunos conceptos teóricos", en Mario Rapoport (comp.), *Globalización, integración e identidad nacional*, Buenos Aires, CEL, CEI, 1994.
- ⁴ Muchas de las orientaciones y conceptos sobre regionalización en el marco del Mercosur son tributarios del trabajo de Aldo Ferrer: "Trayectorias, situación y perspectivas", 1995, (mimeo).
- ⁵ Carlos Muñoz Izquierdo, "Relaciones entre educación superior y sistema productivo", en Martiniano Arredondo (comp.) *La educación superior y la vinculación con el sector productivo*, México, ANUIES, 1992.
- ⁶ El periodo de transición se reguló según el Plan 1992-94 y se consensuaron los siguientes programas y subprogramas:
Programa 1. Formación de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración.
Subprograma 1.1. Información y reflexión sobre el impacto del proceso de integración del Mercosur.
Subprograma 1.2. Aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur.
Programa 2. Capacitación de recursos humanos para contribuir al desarrollo.
Subprograma 2.1. Educación básica y media.
Subprograma 2.2. Formación técnico profesional.
Subprograma 2.3. Formación y capacitación de recursos humanos de alto nivel.
Subprograma 2.4. Investigaciones y posgrado.
Programa 3. Compatibilización y armonización de los sistemas educativos.
Subprograma: sistema de información.
- ⁸ Se ha desarrollado en la región una intensa actividad de cooperación interinstitucional como por ejemplo: CSUC (Consejo Superior Universitario Centroamericano con Sede en Costa Rica), UNAMAZ (Asociación de Universidades Amazónicas), UNICA (Asociación Universidades e Institutos de Investigación del Caribe, Consorcio de Universidades del Caribe para la Administración de los recursos Naturales). Existe, por otro lado, una creciente tendencia a asociar facultades. En la Argentina, esta tendencia que en Brasil ya tiene tradición, se ha acelerado. Recientemente, se ha constituido en el área de las ciencias sociales la ANAF (Asociación de Facultades de Ciencias Sociales), agregándose así a las ya existentes en el campo de las ingenierías y ciencias médicas y agronómicas. La cooperación se ha dado tradicionalmente mediante asociaciones y centros de establecimientos y facultades, redes de información e investigación o programas específicos.
- ⁹ Ibid., p. 7.
- ¹⁰ Ibid., p. 9.
- ¹¹ Ibid., p. 10.
- ¹² Ibid., p. 9.
- ¹³ He tratado de mostrar que la comprensión de la política educativa argentina sólo podía tener lugar si se entiende el papel que en su elaboración tuvo la iglesia católica. Su papel protagónico durante los regímenes militares, su orientación "integrista", tuvo impactos profundos sobre la ciencia y la cultura argentinas. Pedro Krotsch, "La Iglesia en la política educativa", en *Propuesta Educativa*, núm. 2, Buenos Aires, FLACSO, 1989.
- ¹⁴ Luiz Antonio Da Cunha, *Condiciones sociopolíticas da institucionalização da pos graduação, Brasil, 1995* (mimeo).
- ¹⁵ Luiz Antonio Da Cunha, *A universidade reformanda, Rio de Janeiro, Francisco Alver, 1988*.
- ¹⁶ Dominique Babini, M. Casalet, Enrique Oteiza y otros, "Recursos humanos en ciencia y tecnología", en Enrique Oteiza (comp.), *La política de investigación científica y tecnológica argentina*, Buenos Aires, CEAL, 1992.
- ¹⁷ Bisang Roberto (1995), "Librecambio, intervenciones estatales e instituciones de ciencia y técnica en la Argentina: apuntes para una discusión", Buenos Aires, en *Redfes*, núm. 3, vol. 2, abril.
- ¹⁸ Un estudio evaluativo encargado por la National Science Foundation de Estados Unidos que utiliza un modelo (CRP) según el cual existen en el mundo 37 000 áreas científicas, produjo los siguientes resultados: el número de áreas cubiertas por América Latina llega a 6 180 (16.7% de la actividad mundial). En este marco, Argentina cubre 1 704 áreas y Brasil 2 258, México 1 397 y Chile 1 031. Como hipótesis podría afirmarse que el carácter inducido de la política científica brasileña ha tenido como efecto un crecimiento más homogéneo de las diferentes áreas del saber; ver J.J. Brunner, 1990.