



Universidad Nacional de Tres de Febrero

TALLER

**Introducción a la problemática
del mundo contemporáneo**

Profesor Titular: Ing. Agr. Carlos Mundt

"UNIVERSIDAD, CARRERAS Y PROFESIONES"

UNIDAD 10

PHILIP G. ALTBACH
y PATTI McGILL PETERSON
(editores)

Educación superior en el siglo XXI

Desafío global y respuesta nacional

Editorial Biblos



Desafío global y respuesta nacional

Notas para un diálogo internacional sobre educación superior

Philip G. Altbach y Todd M. Davis

La educación superior ha cambiado profundamente en las últimas dos décadas y aquellos que están comprometidos con la empresa académica deben todavía resolver las consecuencias de estos cambios. Los sistemas y las instituciones académicas han enfrentado presiones ante un número creciente de estudiantes y cambios demográficos, demandas de responsabilidad contable, reconsideración del rol social y económico de la educación superior, consecuencias del fin de la Guerra Fría y el impacto de nuevas tecnologías, entre otras cosas. Mientras que los sistemas académicos funcionan en un ambiente nacional, los desafíos se representan en una escala global. Podemos aprender mucho tanto de las experiencias nacionales como de las tendencias internacionales. Las ideas y soluciones de un país o región pueden ser relevantes en otro.

Dado que las instituciones académicas mundiales provienen de raíces históricas comunes y enfrentan desafíos contemporáneos comunes, es especialmente apropiado propiciar el diálogo internacional. Un enfoque comparativo y global de la reflexión acerca de la educación superior beneficia a todos –la experiencia de un país puede no ser directamente relevante para otro, pero los temas y las soluciones afectan a muchas naciones–. Este ensayo tiene varios objetivos clave:

- echar luz sobre algunas cuestiones de la educación superior que muchos países enfrentan y acerca de las cuales una discusión internacional puede aportar cierta comprensión;
- contribuir a la internacionalización de la educación superior por medio de la discusión de iniciativas internacionales y del enlace de personas e instituciones comprometidas con una perspectiva global y con programas internacionales extendidos;
- crear una red de colegas y centros que trabajen en el campo de la educación superior mundial, en vistas a fomentar el diálogo, la comunicación y la posible investigación colaborativa en curso, y
- vincular a los gestores, los administradores y la comunidad de investigación sobre la educación superior en un diálogo creativo acerca de temas centrales que enfrenta la educación superior contemporánea.

Vemos en este ensayo y en las discusiones a las que esperamos dé lugar un primer paso hacia un debate ya existente. Nos interesa especialmente enlazar el norte y el sur en una discusión que durante mucho tiempo estuvo dominada por los países industrializados. Estamos convencidos de que hay mucho que aprender de las experiencias de países y sistemas a lo largo y a lo ancho del mundo.

Trasfondo y perspectiva global

Si bien quizá todavía no sea posible pensar en la educación superior como un sistema global, existe una importante convergencia entre las universidades del mundo y los sistemas de educación superior. El origen histórico europeo medieval de la mayor parte de ellas provee un antecedente común. El modelo institucional básico y la estructura de planes de estudio son similares en todo el mundo. Las instituciones académicas han tenido frecuentemente una orientación internacional con elementos curriculares comunes y, en el período medieval, un idioma común de instrucción, el latín. Hacia fines del siglo XX, el inglés desempeña el papel del principal idioma internacional en la ciencia y la educación, incluyendo Internet. Ahora, con más de un millón de estudiantes cursando sus estudios fuera de las fronteras de sus países, con infinidad de profesores trabajando internacionalmente y con nuevas tecnologías como Internet, que promueve las comunicaciones instantáneas las raíces internacionales y las realidades contemporáneas de la universidad son centrales.

Los sistemas de educación superior han pasado también del acceso de elite al masivo y el universal, como señaló Martin Trow en los años 60. En Norteamérica, gran parte de Europa y un número importante de países del este de Asia los sistemas académicos se acercan al acceso universal: cerca de la mitad de las personas del grupo de edad apropiada concurren a algún tipo de institución postsecundaria y aumenta el número de estudiantes no tradicionales (de un grupo de edad más adulto). En algunos países, sin embargo, el acceso sigue siendo limitado. En China e India, por ejemplo, a pesar de una notable expansión, menos del 5 por ciento del grupo de edad pertinente concurre a instituciones postsecundarias. En algunos países, con un ingreso per cápita relativamente bajo (como Filipinas), el acceso es alto, mientras que en algunas naciones más ricas sigue siendo un desafío clave. En toda África, el acceso es limitado a un pequeño sector de la población. La cuestión del acceso es un tema importante en todas partes, dado que las poblaciones lo demandan y las economías en desarrollo requieren personal calificado.

Esas demandas entran en conflicto con otro de los puntos sensibles de la controversia en la presente era: el financiamiento. La educación superior es un emprendimiento costoso y existe un importante debate sobre cómo financiar los sistemas académicos en expansión. Los enfoques actuales del financiamiento de la educación superior ponen el acento en la necesidad de que los "usuarios" paguen el costo de la instrucción, puesto que cada vez más los gestores ven la educación superior como algo que beneficia al individuo, más que como un "bien

público" cuyos beneficios llegan a la sociedad. Este nuevo pensamiento, combinado con las restricciones del gasto público en muchos países, ha dado como resultado severos problemas financieros para la academia. Estas dificultades llegan en un momento en el que los sistemas de educación superior están tratando de ofrecer una mayor posibilidad de acceso. Los inconvenientes se han exacerbado en muchos de los lugares más pobres del mundo por la idea – popular en algunas de las décadas pasadas y subrayada por el Banco Mundial y otros agentes– según la cual la educación básica es la más económica; como resultado, la educación superior fue ignorada por las agencias de préstamos y por los donatarios. Hoy en día, la educación superior está postergada en la agenda de los gobiernos y de las agencias multilaterales al tiempo que el ámbito académico enfrenta algunos de sus más serios desafíos.

Los sistemas académicos y las instituciones han procurado tratar con estas restricciones financieras de diversos modos. Programas de créditos, privatización de algunas instituciones públicas, aranceles más altos, son algunas de las posibilidades para dirigir el gasto del gobierno. En muchos lugares, incluyendo la mayoría de las grandes naciones industrializadas, las condiciones de estudio se han deteriorado como consecuencia de las restricciones financieras. Las matrículas han aumentado, pero los recursos –cuerpo docente incluido– no se han mantenido a la altura de las necesidades. Las infraestructuras académicas, bibliotecas y laboratorios, se han visto privadas de fondos. Se gasta menos en la investigación básica. Las condiciones de estudio se han deteriorado en muchos de los sistemas académicos mejor desarrollados del mundo, incluidas Francia y Alemania. Los estudiantes han salido a las calles para protestar masivamente contra la reducción de los presupuestos y las pobres condiciones de estudio por primera vez desde los años 60. También ha habido una notable decadencia de las disposiciones académicas en el África subsahariana y en otras áreas en desarrollo.

Si bien estas tendencias varían en alguna medida de país en país, existe con todo una considerable convergencia. Los líderes académicos en todo el mundo se preocupan por el mismo tipo de problemas. Las condiciones particulares cambian de un país a otro, y ciertamente existen grandes diferencias entre los Países Bajos y Mali. Sin embargo, las soluciones de un país pueden ser relevantes, al menos en cuanto pueden sugerir opciones en otras partes. Por ejemplo, las ideas australianas referidas a un "impuesto al graduado", un esquema de reembolso basado en el ingreso posgraduación, suscitan mucho interés. Estados Unidos, como sistema académico más amplio y en muchos sentidos preponderante, ha sufrido antes que otros los desafíos del acceso universal; por otra parte, los patrones americanos de organización académica son de considerable interés en otras partes del mundo.

Vivimos un período de cambios rápidos en la educación superior, un período en el que podemos aprender mucho de la experiencia de los demás. En suma, la educación superior se ha vuelto global, pero con una variedad de acentos. Estas preocupaciones o temas globales no son verdaderamente compartimientos estancos. Pueden entenderse mejor en tanto grupos o manojos de problemas.

Cada uno de los siguientes constituyen cuestiones relacionadas que resulta cada vez más complejo aislar y dirimir de manera reduccionista. Sigue una discusión de la breve lista de grupos de problemas.

Los grupos de problemas

Identificamos varios temas que nos parecen centrales en las argumentaciones actuales referidas a la educación superior en el mundo. Estos temas merecen elaboración y análisis. Afectan de diferente manera a los países y las regiones; creemos, sin embargo, que todos son relevantes a nivel internacional y que una discusión de sus implicancias puede llevar a una comprensión que será útil tanto para análisis comparativos como nacionales.

- Educación y trabajo son actividades que deberían alimentarse mutuamente. Los eslabones y puntos de transición desde la educación inicial hasta la fuerza de trabajo están débilmente articulados. Esto es así tanto en el mundo desarrollado como en el mundo en vías de desarrollo. Los educadores y los empresarios rara vez discuten, más allá de los acuerdos, acerca de la serie de habilidades y orientaciones que son prerequisites para el empleo exitoso. Las estructuras formales por las cuales los sistemas educativos preparan a los estudiantes para el mañana tampoco están debidamente desarrolladas. Los modelos difundidos en Alemania, a través del enlace entre la educación postsecundaria y los convenios de pasantías o el sistema comunitario del college en Estados Unidos están siendo actualmente examinados en muchas áreas. La educación profesional suele enlazarse bien con el empleo en muchos países, pero la educación en artes y ciencias no está tan bien articulada. No resulta claro qué tipo de articulación es posible, pero la cuestión merece ser considerada más profundamente.
- Mientras que la transición entre la escuela y el trabajo puede estar pobremente articulada, la demanda de educación permanente se ha vuelto evidente. Alimentada por los rápidos cambios en la tecnología y la creación de categorías de empleo inexistentes diez años antes, los trabajadores y los empleadores deben estar continuamente atentos a la dimensión educativa. Así como la naturaleza del trabajo ha evolucionado, del mismo modo, quienes trabajan necesitan continuamente aumentar sus capacidades. Esto ha llevado al desarrollo de una variedad de firmas educativas más allá del grado de bachiller. En Alemania, cambios recientes en la estructura de grado han llevado a la modularización de los títulos de grado. En Estados Unidos se están desarrollando con rapidez programas certificados y cursos de estudios de corto plazo. De acuerdo con un cálculo reciente, solamente las corporaciones en Estados Unidos en 2005 gastarán 15 mil millones de dólares más de lo que gastan actualmente, tan sólo para mantener los niveles de entrenamiento de empleados existentes hoy. Otros calculan que los gastos mundiales en instrucción alcanzan muchos millones de dólares

anuales para asegurar que su fuerza de trabajo tiene las habilidades necesarias para competir en un ambiente de negocios cada vez más veloz y más competitivo. En muchos países, especialmente en el mundo en desarrollo, la educación de grado comienza a florecer en la medida en que se hace cada vez más clara la necesidad de habilidades superiores y de educación permanente.

- Se ha vuelto un punto trivial señalar los cambios que han producido los desarrollos tecnológicos. Aun así, muchos de los desplazamientos en la transición escuela-trabajo y la presión por la educación permanente son parcialmente el resultado de estos desarrollos. De manera más directa, sin embargo, la tecnología ha hecho posible una revolución en la educación a distancia que tiene importantes consecuencias para la acreditación de las instituciones educativas y para asegurar la calidad en tales circunstancias. La tecnología también está comenzando a tener una repercusión en el modo de enseñar y aprender en las universidades tradicionales. Igualmente es un cliché que esta tecnología es cara, está sujeta a una obsolescencia rápida y requiere una importante inversión inicial sólo para entrar en el juego. Para muchos países en desarrollo, el costo es en este momento prohibitivo, y es precisamente en estas regiones donde la tecnología puede aportar una mayor mejora en el corto plazo. La tecnología es también central en la comunicación, el almacenamiento y la recuperación del conocimiento. La biblioteca tradicional está siendo revolucionada por sistemas de información basados en redes, como en el caso de los sistemas administrativos de muchas universidades. Del grupo de problemas discutidos aquí, la tecnología es el menos comprendido y, tal vez aquel con el mayor potencial para transformar la educación superior.

- Hemos señalado al pasar el aumento en el número de estudiantes que mueven internacionalmente. Si bien es una tendencia importante y alentadora, no deja de tener serias consecuencias. Al tiempo que ha crecido el mercado para los individuos con competencias transnacionales, así también han aumentado las oportunidades para los individuos con habilidades valoradas en el mercado de otros países. Actualmente, la transferencia de talento ha tenido lugar desde los países en desarrollo como India o China hacia el mundo desarrollado. En Estados Unidos, las cifras de las estadías de los estudiantes avanzados en ingeniería y ciencias puede ser de más del 75 por ciento para estudiantes de otros países. Desde la perspectiva de las autoridades de la educación nacional, estos estudiantes podrían representar una considerable fuga de talento formado en los países de origen. Si las naciones han de desarrollarse, deben encontrar los medios por los cuales el talento pueda florecer en los suelos que lo han nutrido originalmente. Cuestiones relacionadas con la internacionalización del currículum y la creación de una conciencia global en los estudiantes, incluyendo la

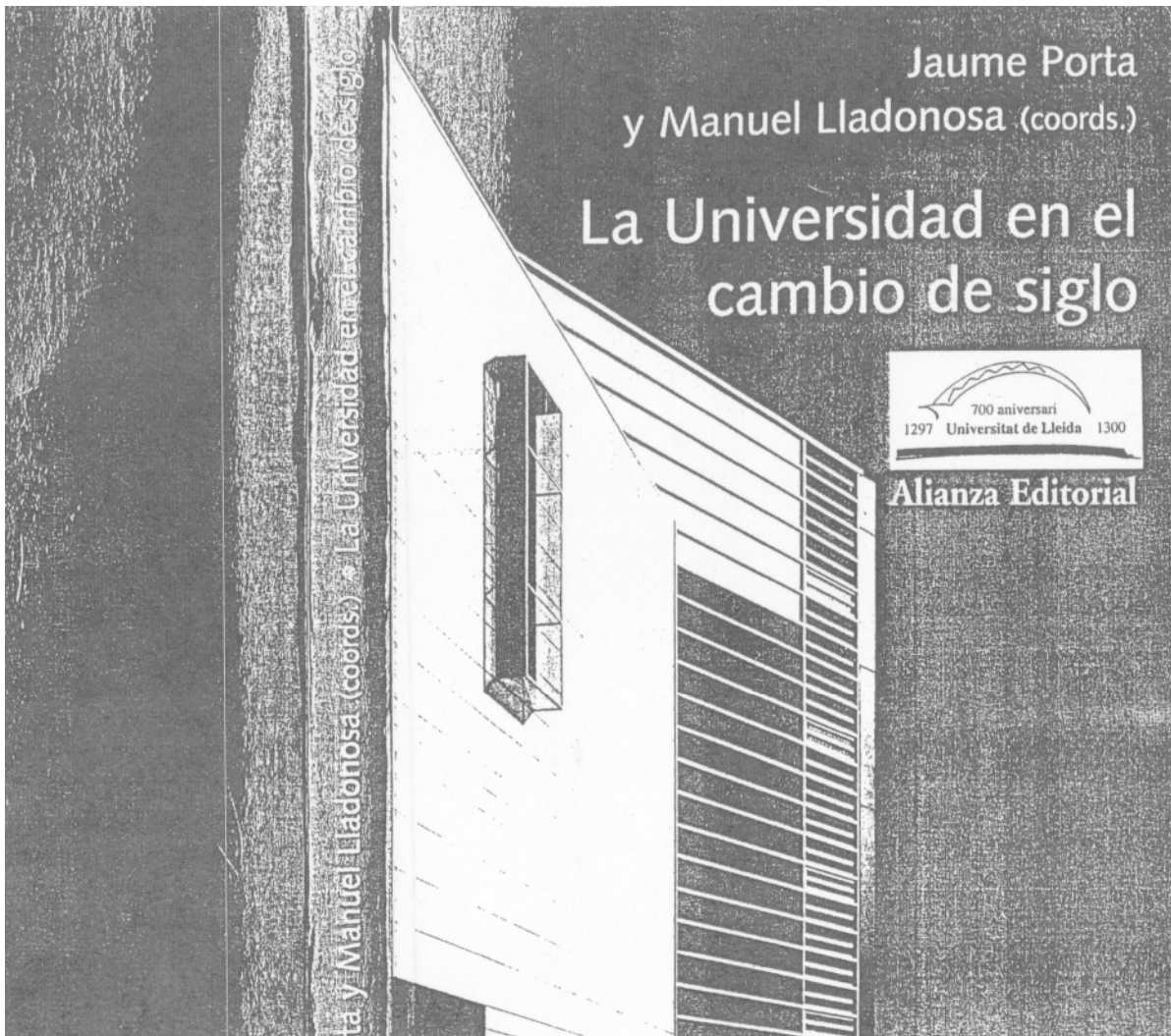
enseñanza de una lengua extranjera y asegurando que la profesión académica está internacionalmente conectada, son centrales en cualquier discusión acerca de la internacionalización de la educación superior.

- Aunque rara vez discutida, una de las áreas de mayor expansión en todo el mundo ha sido la educación de grado –el aprendizaje posbachillerato para las profesiones así como para la ciencia, la tecnología y la enseñanza– . La educación de grado ofrece grandes posibilidades para los vínculos y la cooperación internacional. Los países pueden sacar ventaja de la ejercitación de capacidades en otros lados y las nuevas tecnologías pueden proporcionar los enlaces. La enseñanza y la investigación altamente especializada y de nivel avanzado merecen un cuidadoso análisis.
- La privatización de la enseñanza superior es un fenómeno mundial de considerable importancia. En América latina y algunas partes de Asia, aquello que crece con mayor rapidez en el sistema académico son las instituciones privadas. En el centro y el este de Europa, la iniciativa privada tiene también una importancia considerable. Las universidades públicas en algunos lugares están siendo "privatizadas" en el sentido en que son cada vez más responsables del incremento de sus fondos. Se les demanda una relación más directa con la sociedad. Paulatinamente se ve a los estudiantes como "clientes". La expansión del sector privado trae consigo cuestiones relativas al control de calidad y la acreditación, dado que en muchas partes del mundo todavía existen pocos controles en ese sector. La cuestión del acceso también se presenta como tema central. Dado que algunas áreas en desarrollo, como el África subsahariana, asistirán en breve al crecimiento de las instituciones privadas, la comprensión de los problemas y posibilidades de la educación superior privada dentro de un contexto comparativo constituye una necesidad urgente.
- La profesión académica está en crisis en casi todas partes. Hay un rápido crecimiento del cuerpo docente de dedicación parcial en muchos países y los sistemas tradicionales vitalicios son atacados. Se le pide al profesorado que haga más con menos; por otra parte, la proporción alumno-docente, los salarios académicos y el ánimo en general se han visto deteriorados en su totalidad. Se les pide a los profesores que se ajusten a las nuevas circunstancias pero se les da pocos recursos en la transición. Sin una profesión académica comprometida, la universidad no puede ser una institución efectiva.
- El acceso y la equidad siguen siendo factores centrales pero, en el contexto político actual, algunas veces son ignorados. Mientras los sistemas académicos en todo el mundo han sufrido una notable expansión, existen problemas de acceso y equidad en muchas

partes. Las cuestiones de género, de etnia y de clase social siguen siendo temas serios. En muchos países en desarrollo, la educación superior es aún principalmente un fenómeno urbano, reservado en gran medida a los segmentos más favorecidos de la sociedad. Si bien las mujeres han hecho avances significativos, su acceso sigue siendo un problema fundamental en muchas partes del mundo.

- La responsabilidad contable es un eslogan contemporáneo en la educación superior. Las exigencias de las fuentes de financiamiento, principalmente los gobiernos, respecto de la medición del rendimiento académico, el control de las asignaciones financieras, etc., se vuelven, cada vez más, parte central del debate acerca de la educación superior. Los sistemas de gobierno son constreñidos, algunas veces hasta el punto límite. Para alcanzar las exigencias de responsabilidad, las universidades están siendo "gerenciadas" por administradores profesionales que ganan un progresivo control. El poder tradicional del cuerpo docente se está debilitando.
- La expansión trae consigo una mayor diferenciación y la emergencia de sistemas académicos. Surgen nuevos tipos de instituciones académicas y las universidades existentes atienden a grupos más amplios y más diversos. En vistas a dar sentido a esta diferenciación, los sistemas académicos se organizan para proveer coordinación y una apropiada administración de los recursos.

Éstos son algunos de los tópicos clave que afectan a la educación postsecundaria actual en todo el mundo. Si bien ésta no es de ninguna manera una lista completa, ofrece las bases para la discusión y la cooperación. El análisis internacional y comparativo puede ayudar a una mayor comprensión acerca de cómo tratar estos tópicos en cada uno de los países.



6. ¿Educar en la Universidad?

ANNA GENÉ

Introducción

No hubiera podido formularme esta pregunta sin las experiencias vividas en casi veinticinco años de profesión. Esta pregunta surge en la andadura de un largo camino de mi trabajo como maestra y profesora de Universidad, así como directora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida.

Es el resultado de vivencias y reflexiones personales, de mis lecturas, de conversaciones y proyectos compartidos con compañeras y compañeros de trabajo. En este artículo pretendo mostrar cómo ha ido surgiendo esta pregunta, perfilándose hasta evidenciarse claramente. Para ello planteo mis reflexiones bajo dos perspectivas. En primer lugar presento mi mirada hacia la universidad con ojos de maestra. Todo lo que aprendo haciendo de maestra ilumina mi comprensión de la Universidad. La otra mirada responde a la observación y vivencia de la Universidad desde dentro.

Como maestra expongo los objetivos que orientan mi trabajo y el de muchos de mis compañeros para ir avanzando en la educación de niños y niñas en edad escolar, y propongo pensar si estos objetivos deben estar presentes en la Universidad, si deben ser considerados en la formación universitaria.

Desde dentro de la Universidad, como profesora de la misma, presento lo que algunos autores proponen sobre la formación de estudiantes universitarios. También mis reflexiones y los problemas que me sugieren.

Escribir este artículo me ha permitido ordenar vivencias, reflexiones y hacerme muchas preguntas. Con este trabajo he tenido una excelente oportunidad para repensar y revivir. He pasado momentos muy agradables, también momentos difíciles en los que me parecía imposible organizar tantas experiencias e ideas y exponerlas. Por todo ello, por esta oportunidad para aprender de nuevo a partir de lo viejo, de recordar lo vivido, quiero agradecer a los coordinadores de este libro su invitación a la escritura.

Desde la escuela

Cuando pensamos en la educación de niños, niñas y adolescentes en la escuela y centros de secundaria, nos gustaría que nuestros esfuerzos para educarles y los suyos para aprender permitieran ir logrando una serie de objetivos.

Queremos que se acerquen al mundo que les rodea, al mundo natural, al mundo físico, que lo comprendan, que puedan adueñarse de él, que puedan situarse en la naturaleza como seres integrantes de la misma, con capacidad para pensarla, para descubrirla, también para destruirla. Nos gustaría que comprendieran que la forma de observar el mundo responde a su manera particular y única de su propia mirada, de su pensamiento, y que la ciencia es un intento humano que pretende unificar esta mirada, objetivarla, construir un pensamiento común. Un pensamiento que debería ser suficientemente creativo para poder ser autocrítico. Un pensamiento que también tiene sus propios límites.

Deseamos que se familiaricen con formas de pensar que buscan ser más rigurosas, con metodologías que les ayuden, en algunos momentos, a poder ir más allá del sentido común, accediendo a formas de razonamiento más precisas. Esta aproximación al trabajo científico pensamos que debe ser abordada desde el cuestionamiento de su neutralidad, considerando explícitamente las complejas relaciones que se establecen entre la ciencia, la técnica y la sociedad.

Otro objetivo que pretendemos conseguir en la educación escolar es que los alumnos comprendan la dinámica de la sociedad en que vivimos.

Cómo la historia del pensamiento y de las acciones humanas va influyendo en nuestras formas de pensar y de hacer, en nuestra comprensión de lo que pasa, en nuestra interpretación de la realidad y en el valor y el sentido que vamos dando a las acciones personales y a las acciones colectivas. Nos gustaría que fueran entendiendo las dificultades con las que los seres humanos nos hemos ido encontrando a lo largo de nuestra historia. Cómo hemos ido pensando y recorriendo los caminos escogidos para avanzar en su resolución, lo que hemos realizado: nuestros avances, nuestros retrocesos, nuestras dificultades para aprender a convivir, a compartir, a confiar. Y esto no solamente desde la perspectiva que nos da nuestra cultura, sino conociendo y aceptando el valor de otras culturas que, por caminos distintos, buscan respuestas humanas a problemas comunes y tal vez irresolubles.

Nos gustaría que su actitud fuera crítica, incluso alternativa, que pudieran diseñar y se atrevieran a recorrer caminos nuevos. Para ello nos complace que den valor a su participación en la vida de su escuela y de su ciudad y lo sepan hacer, construyéndose a sí mismos en su dimensión social.

Este interés en que aprendan a participar críticamente en la construcción de la sociedad en la que viven nos obliga a reflexiones y acciones de educación democrática. Queremos enseñarles el valor de las palabras, la importancia de expresar el propio pensamiento a través de ellas, no solamente como camino de comprensión de uno mismo, es decir, como elemento de conciencia, sino también y fundamentalmente como vehículo de comprensión del otro.

Que aprendan a escuchar, a expresar sus opiniones, a dar valor a su propio pensamiento y al pensamiento del otro, percibiendo las diferencias y comprendiendo la riqueza de situaciones en las que somos capaces de compartir,

discrepar, contrastar, respetar..., en definitiva de dialogar, haciendo de las palabras instrumentos de conocimiento de nosotros mismos, de los demás y de nuestra vida común. Pretendemos así ayudarles a ir construyendo su capacidad para entender y ejercer la democracia en su cotidianidad, en sus acciones, como una forma de vida.

Pero la acción humana no está regida únicamente por esquema teóricos. Las pasiones, los afectos influyen no solamente en esta acción, sino también en nuestra percepción de la realidad. Por tanto, nuestro trabajo educativo ha de tener en cuenta el mundo de los sentimientos y de las emociones. Que puedan ir reconociéndose en ellos, que los comprendan, que sepan sujetarlos, dejarlos ir controladamente...; en definitiva, que puedan irse construyendo como sujetos. Que vayan siendo conscientes de su yo único, irrepetible, y que en esa conciencia sean capaces de aceptarse a sí mismos en sus propios límites, en su subjetividad.

Y en este largo proceso que vayan descubriendo también la singularidad del otro en sus afectos, en sus emociones. Para ello pensamos que debemos aproximarles al conocimiento y comprensión de cómo a lo largo del tiempo y en las diferentes culturas los seres humanos hemos ido buscando, a veces erráticamente, respuestas a las preguntas existenciales que no son comunes y que a veces nos unen y, demasiado frecuentemente, nos separan. La importancia, de la literatura, el valor comunicativo y de autoconocimiento del lenguaje oral y escrito, las diferentes formas de expresión de lo humano y sus conflictos: el arte, la música, el cine..., la búsqueda de comprensión de nuestras propias experiencias, la filosofía, la ciencia...

Queremos finalmente que descubran en sí mismos el placer de aprender. Que comprendan que muchas veces aprender supone permitir que entren o emerjan en nosotros las crisis, los conflictos; en definitiva, el sufrimiento. También la espera, la necesidad de tiempo que el comprender reclama.

Y todo ello, no lo deseamos igualmente para los estudiantes y las estudiantes en la Universidad? ¿No nos proponemos a través de las diferentes disciplinas aproximarlos a la comprensión del mundo en el que viven y poder así ejercer con conocimiento una profesión? ¿Puede pensarse en una comprensión del mundo que no nos incluya a nosotras y a nosotros mismos? ¿Es posible enseñarles lo exterior sin una implicación de sí mismos, del sentido que van dando a sus aprendizajes?

Y este mundo en el que les vamos introduciendo en su comprensión más compleja y en los conocimientos más recientes, ¿puede excluirse de un posicionamiento personal y crítico sobre el mismo?, ¿de la búsqueda de acciones alternativas?

Desde la Universidad

Actualmente vivimos en una sociedad que cambia muy rápidamente. Los conocimientos de las diferentes áreas del saber evolucionan aceleradamente. Nos llegan nuevas informaciones constantemente, a través de medios de transmisión que también se hallan en constante cambio.

De todo este gran dinamismo de producción y de transmisión no somos, en general, ni promotores ni actores principales. Los nuevos conocimientos, las nuevas formas de comunicación, son promovidas desde instancias que quedan fuera de nosotros, por lo que con frecuencia, nos vemos inmersos en dinámicas que nos sobrepasan e incluso llegan a desconcertarnos, porque de alguna manera somos movidos desde fuera de nosotros mismos, sin saber muy bien por qué ni por quién.

En esta dinámica nos encontramos todos, tanto el profesorado como los estudiantes de la Universidad. La cuestión está en pensar qué características debería tenerla enseñanza universitaria para ir logrando que los estudiantes y nosotros mismos pudiéramos irnos situando de forma consciente, creativa y también crítica en esta dinámica tan compleja y rápida.

Lo que resulta cada vez más evidente es que la capacidad de asimilación de conocimientos por parte de los estudiantes — y por nosotros, sus profesores— es limitada, y que su acumulación puede llegar a ser incluso contraproducente para el aprendizaje, ya que una cantidad tan considerable de formación puede actuar como un ruido de fondo que nos dificulte encontrar sentido a lo que estamos haciendo, y, en consecuencia, aprender. Además lo que hoy consideramos conocimientos ciertos pueden ser puestos en crisis en muy poco tiempo.

Como investigadoras e investigadores puede resultarnos difícil situarnos en un contexto tan cambiante. Necesitamos conocer y participar en la construcción de nuevos conocimientos, en el planteamiento y resolución de los problemas que van surgiendo, en las innovaciones... Pero como profesores y profesoras, nuestro trabajo es todavía más complejo. El «estar al día» debe ir acompañado de saber aproximar a los estudiantes a la estructura básica de la disciplina, a las metodologías que permiten la elaboración de nuevos conocimientos, a los problemas más importantes que en ese campo se plantean. Debemos enseñarles a comprender, pero también a dudar, a aplicar lo aprendido, a adquirir experiencia en la construcción teórica y en la práctica. Hemos de enseñarles para que puedan aprender en un contexto de cambio rápido y complejo, y todo esto en un tiempo tan limitado que nos hace sentir a menudo desbordados, tanto a los estudiantes como a nosotros mismos.

Según lo expuesto, no tiene sentido una formación universitaria entendida como transmisión de información. Sería más adecuado promover en los estudiantes la capacidad para buscar la información necesaria, para construir conocimientos nuevos a partir de los que ya poseen, para aplicar la teoría críticamente, para comprender el impacto individual y colectivo de esta aplicación..., también para

saber encontrar el sentido de lo que están aprendiendo para su profesión, para su vida.

La Universidad debería ser el lugar en el que las estudiantes y los estudiantes aprendieran a comprender y a asimilar sus experiencias, sus saberes, contrastándolos con las experiencias y saberes de otros: profesorado, investigadoras e investigadores, escritoras y escritores... en el que pudieran vivir situaciones enriquecedoras de enseñanza y de aprendizaje que les ayudaran a construir nuevos conocimientos partiendo de los que ya tienen y, sobre todo, que les dotaran de instrumentos para saber comprender y vivir situaciones nuevas, aprendiendo de ellas. En definitiva, se trata de prepararles para saber aprender, recuperando la tradición griega que entendía que el saber se construye a partir de la experiencia, de la reflexión, de la crítica, del diálogo con otros, ya que es a través de estos procedimientos como vamos dando sentido a este saber y por tanto podemos ir integrándolo a nuestra existencia.

En consecuencia, el profesorado universitario, además de enseñar conocimientos y saberes, deberíamos mostrar cómo, individualmente o en grupo, los vamos construyendo, haciéndolos nuestros, reflexionándolos, criticándolos..., aprendiéndolos, cómo los asimilamos, cómo los comprendemos, es decir, cómo les vamos dando sentido al integrarlos a nuestra experiencia profesional y vital. Porque no se trata de dar conocimientos acabados, que se encuentran fuera de nosotros, sino de mostrar cómo hemos hecho posible su incorporación a nuestro pensamiento, a nuestra realidad, cómo vamos aprendiendo de las situaciones profesionales que vivimos; en definitiva, cómo aprendemos de nuestras experiencias.

De esta manera podremos enseñar —en el sentido de mostrar— a los estudiantes formas de hacer, de pensar, de aprender. Así ellos y ellas conseguirán diseñar y construir su propia manera de pensar y hacer, que les facilitará, a lo largo de su vida profesional, instrumentos para ir comprendiendo, adaptándose o reaccionar a nuevas realidades, a nuevos conocimientos.

Se trata, pues, de ir transformando un tipo de enseñanza dominado por la instrucción, por lo ya acabado, en un tipo de enseñanza a través del ejemplo, del modelo, de la experiencia. Una enseñanza orientada por el cómo hacer más que por el qué hacer.

Si se trata de enseñar a los estudiantes a construir conocimientos.-5, a apropiarse de ellos dando su propio sentido al quehacer profesional, debemos considerar necesariamente las características del trabajo que conduce a la construcción de nuevos conocimientos, es decir, al trabajo de investigación para relacionarlo con el trabajo docente y ver sus posibles relaciones.

En nuestro trabajo investigador los profesores y profesoras aprendemos. Utilizando procedimientos diversos vamos abordando posibles respuestas a problemas planteados. Nos proponemos, generalmente en equipo, recorrer caminos que esperamos nos lleven a respuestas que nos permitan comprender

mejor. Compartimos estos itinerarios, a veces difíciles, y las conclusiones a las que hemos llegado con personas interesadas en los mismos temas. En todos estos procesos, a veces muy complejos, encontramos momentos creativos, de grandes dudas, de incertidumbres, de desasosiego. También debemos afrontar problemáticas en nuestras relaciones personales con nuestros compañeros y compañeras de trabajo: obstáculos en la comprensión mutua, necesidad de protagonismo, rivalidad... Cuando estamos inmersos en todas estas situaciones complejas y difíciles, al mismo tiempo que creativas y ricas, es cuando aprendemos.

En cambio, cuando enseñamos en la Universidad transmitimos a los estudiantes conocimientos ya elaborados, acabados. Frecuentemente, las conclusiones de años, incluso décadas de trabajos colectivos, llenos de dificultades, de errores, de luchas personales, de caminos equivocados..., en definitiva, de vida son transmitidos en breves minutos, con suerte algunas horas y lo que es peor, sin todo el entramado de problemáticas, dificultades y pasiones que acompaña toda construcción de conocimientos, todo aprendizaje.

El resultado de todo ello, el despojar de los conocimientos la creatividad difícil y agotadora de la actividad humana, tiene como consecuencia transmitir a los estudiantes visiones simplistas, limitadas, desapasionadas, incorrectas de los diferentes procesos que los seres humanos, a lo largo del tiempo, hemos ido realizando para intentar comprender el mundo natural en que vivimos, la complejidad de las sociedades que hemos ido construyendo para poder sobrevivir en la naturaleza y sobre todo a nosotros mismos. Transmitimos conocimientos y olvidamos los procesos. Olvidamos cómo los hemos ido construyendo. Separamos el conocimiento de la acción humana compleja, creativa, ejemplificadora.

Y ello en una sociedad tan rápida como la nuestra es, en mi opinión, preocupante ya que parece como si los conocimientos se construyeran de forma automática, sin nosotros. Mostramos la meta, pero no el camino, ocultando lo que es más importante, los itinerarios que hemos recorrido, la acción de las personas que con todos nuestros límites, dificultades y aciertos vamos construyendo estos conocimientos.

Al no hacer conscientes a los estudiantes los caminos que se han seguido para ir comprendiendo el mundo en que vivimos, les privamos de un aspecto esencial, no les enseñamos a caminar por sí mismos, a seguir aprendiendo de sus acciones, de sus experiencias, de los problemas que les irán surgiendo en su vida profesional, no les facilitamos que puedan educarse a sí mismos, a aprender cuando quieran.

De esta manera no favorecemos en los alumnos la comprensión de que el aprendizaje, la vida, es un proceso complejo y difícil del que nosotros somos los artesanos. Somos nosotros quienes damos sentido a lo que hacemos. Y si bien somos deudores de los conocimientos que otros han construido en el pasado o en la actualidad, nuestro aprendizaje, este trabajo artesanal de elaboración del

significado de los conocimientos que vamos incorporando a nuestro saber y a nuestra experiencia, es un trabajo en último término personal, solitario, que puede durar, si queremos, toda la vida.

Deberíamos atrevernos a pensar y a proponer formas de educación en la Universidad que no se fundamenten en traspasar a los alumnos conocimientos ya hechos. Necesitamos formas de enseñar y aprender surgidas del sentido que como profesores estamos dando a nuestro trabajo educativo e investigador y que puedan incidir en los alumnos facilitándoles la elaboración del significado de sus aprendizajes y de su mundo.

Todas estas reflexiones contribuyen a cuestionar la fragmentación excesiva que la Universidad, en general, hace del conocimiento humano y plantean la repercusión de esta ruptura en la educación.

Son cada vez más abundantes las aportaciones de diferentes autores alertándonos del peligro de la fragmentación del conocimiento. Ortega y Gasset a principios de siglo decía: «La especialización ha roto en pedazos al hombre.» Edgar Morin, cuando reflexiona sobre el valor necesario para considerar la complejidad del conocimiento y de la vida, nos estimula a replanteamos el principio de las disciplinas que quiebra, dice, no solamente el objeto de estudio, sino a nosotros mismos.

Ante este peligro real de rotura deberíamos plantearnos desde la Universidad si ha llegado el momento de cuestionar y tal vez de derribar las murallas que hemos ido construyendo entre naturaleza y cultura, ciencia y filosofía, humanidades y técnica, pensamiento y vida, objeto y sujeto. Murallas que en un tiempo se edificaron pensando que nos ayudarían a comprender mejor la realidad, a profundizar más en ella desde la especificidad, pero hoy se muestran, a veces, como muros ocultadores de la realidad que queríamos conocer, muros que separan más que unen. Muros que confunden como un laberinto.

Tal vez, desde la humildad de la aceptación de los límites del propio conocer, deberíamos compartir lo que sabemos, las respuestas a los problemas que nos hemos ido planteando en nuestras diferentes trayectorias profesionales. Porque en la aproximación y contacto entre las disciplinas, en la explicitación de las dudas, en la consideración de los interrogantes comunes podemos encontrar aquel conocimiento que buscamos y que tal vez nos aproxime más a la comprensión del mundo y de nosotros mismos.

En este contexto se enmarca el debate en torno a la necesidad de recuperar la formación humanista en la Universidad. Este debate no debería plantearse desde la perspectiva de una reintroducción sin más de las humanidades, sino como un cuestionamiento del conocer humano tal como actualmente lo estamos concibiendo y, en consecuencia, enseñando en la Universidad. Tal vez se trate de ayudar a emerger y a explicitar el sentido último que tienen para nosotros los diferentes conocimientos, su comprensión y su enseñanza. Tal vez se trate de recuperar el sentido, el para qué de tantos afanes para conocer y para enseñar.

A lo largo de los siglos XIX y XX los esfuerzos humanos y económicos que se han destinado a la búsqueda del bienestar han sido enormes. El progreso conseguido es indiscutible si pensamos, por ejemplo, en las mejoras en la lucha contra las enfermedades, los logros en la agricultura y en la ganadería, la multitud de progresos técnicos que han facilitado enormemente la vida cotidiana... El problema está en que a finales de este siglo, después de décadas de intensas búsquedas y tantos logros, parece como si nos hubiéramos olvidado de la finalidad de tantos esfuerzos, de quien es el destinatario de tanta lucha. Es como si hubiéramos entrado en una obsesión por conocer, por conocer más de lo mismo, olvidando que este conocer sólo tiene sentido si nos ayuda en nuestra realización humana. Es, en palabras de J. L. Ramírez, como si el desarrollo del saber técnico que ha transformado nuestras condiciones externas de vida, nos hubiera creado al mismo tiempo unos límites mentales y éticos que obnubilan el sentido de lo que hacemos y de nuestra propia vida.

Se trata, pues, de encontrarnos de nuevo en el conocimiento, reconocernos en él. En el conocimiento científico y en el técnico, también en el conocimiento humano, porque no es suficiente una visión interdisciplinar de la realidad para comprenderla y comprendernos. La realidad seguirá estando fuera de nosotros si no conseguimos reintroducimos en ella, ser capaces de mirarnos y de mirarla simultáneamente. Debemos insertar, como dice María Zambrano, «el conocimiento en el proceso que es la vida de cada uno, la vida personal y la vida histórica».

Pero no es suficiente recuperarnos a nosotros mismos cuando investigamos; es necesario hacerlo también cuando enseñamos. Porque nuestra concepción del enseñar y del aprender no ha quedado al margen de esta pérdida del sentido de nuestras acciones. Así hemos ido reemplazando, muchas veces sin darnos cuenta, los aspectos más creativos, más vivos de la educación por técnicas preestablecidas, planificaciones externas, frías que han contribuido a levantar muros de incompreensión entre nosotros y lo que queremos enseñar y aprender, olvidándonos de que formamos parte del conocimiento. «Soy una parte de todo lo que he encontrado», decía Ortega, olvidándonos de que al enseñar —mejor, al educar— no entran en juego solamente los conocimientos, sino que somos nosotras y nosotros, todo nuestro ser, quienes estamos implicados en este proceso. También los estudiantes, si no queremos que queden excluidos, desgajados del conocimiento, han de implicarse encontrando su propio sentido a lo que están aprendiendo.

Pero ¿cómo hemos podido descuidarnos a nosotros mismos en los procesos de construcción de conocimientos y en su enseñanza? Para poder prescindir de nosotros en la búsqueda del conocimiento ha sido necesario intentar acallar la capacidad humana para sentir la insatisfacción, la incertidumbre, el malestar, Para ello hemos aprendido, y la Universidad ha sido muy buena maestra, a ocultar los sentimientos de impotencia, de límite, de inquietud, de desconcierto, que forman parte de nosotros, que aparecen cuando investigarnos, cuando aprendemos y enseñarnos, dando importancia preponderante, como artífice de todo conocimiento humano, a la razón.

El «pienso, luego existo» ha ocupado las aulas, los despachos y los laboratorios. La Universidad ha ido arrojando fuera de sí misma al ser humano, quedándose sólo con su pensamiento, sobre todo con su pensamiento escrito, el que queda estático, fijo... el pensamiento teórico, despreciando con ello el pensamiento que nace de la práctica, de nuestra experiencia y la de nuestros alumnos.

Pero la hegemonía de la razón en el conocimiento está entrando en crisis. La psicología, la filosofía, la neurología..., están mostrando por caminos distintos que las emociones, los sentimientos tienen un papel importante en el conocer humano. Somos seres complejos, profundamente interrelacionados en todas nuestras funciones y capacidades y la separación entre el mundo subjetivo y la razón no sólo carece de sentido, sino que va en contra de nuestra naturaleza, de nuestra forma de ser.

Ahora bien, aceptar que conocer implica no separar la razón de las emociones y de los afectos, que el conocimiento está impregnado de subjetividad, es decir, de todo nuestro ser y del sentido que vamos dando a nuestra vida es difícil, sobre todo desde la Universidad. Aceptar lo subjetivo y actuar en consecuencia supone un reto, tal vez uno de los principales desafíos que esta institución tiene planteados para el siglo XXI.

Porque comprender y, sobre todo, atreverse a modificar lo establecido desde hace tantas décadas exigirá un esfuerzo de autocrítica y de aprendizaje, en definitiva de educación. Y la crítica, como es evidente, no podrá ser solamente teórica, sino que supondrá el reconocimiento explícito de nuestras propias incertidumbres, nuestros miedos, conflictos, límites,... Porque la aceptación de la subjetividad en el conocimiento supone también la comprensión del ser humano como un ser en conflicto, un ser en constante construcción, un ser inseguro, tanto en nuestra componente interior, psíquica, como en nuestras relaciones, es decir, en nuestra vertiente social. Necesitaremos una predisposición interior para educarnos de nuevo a partir de lo que ya sabemos, aprendiendo a mirar lo que ya conocemos con otra mirada, desde nosotros mismos, desde lo que somos.

Y es precisamente esta nueva mirada con los ojos de nuestra subjetividad la que nos irá educando y nos ayudará a mostrar a nuestros alumnos los caminos inciertos y difíciles que debemos recorrer para comprendernos a nosotros mismos y la realidad de la que formamos parte, mostrando la humanidad de nuestro obrar y de nuestro pensar, reintroduciendo las humanidades.

Ahora bien, si decidimos aceptar que el conocimiento está impregnado de subjetividad, o mejor que la subjetividad impregna nuestro conocimiento, y actuar en consecuencia, nuestro papel como profesores y profesoras deberá también cambiar. De hecho no puede quedar establecido o definido previamente, ya que nuestros encuentros con los estudiantes, sus conocimientos, sus aprendizajes, sus actitudes nos influyen, de la misma manera que nosotros influimos sobre ellos. La realidad sobre la que vamos interviniendo y transformando nos cambia también a nosotros, lo cual nos conduce a la necesidad de ir dando más valor a los procesos de enseñanza de aprendizaje y a las actitudes en la educación que

vamos proponiendo y proponiéndonos. Dar valor a los procesos y a las actitudes supone estar, estudiantes y profesores, más pendientes de lo que sucede en el aula, más atentos a las dificultades que surgen, a los obstáculos que pueden aparecer en la comprensión de determinados conocimientos, a los momentos de desconcierto, de inseguridad. También a cómo estas dinámicas van influyendo en todos, nuestro cansancio y el suyo, los momentos de satisfacción por lo aprendido, las situaciones de espera difíciles, en que no entrevemos la claridad de la comprensión, cuando todavía no vemos el resultado del esfuerzo. Y en este contexto es evidente que nos pueden ayudar algunos recursos didácticos conocidos, pero sólo si los hemos ido incorporando a nuestra experiencia, de tal manera que podamos mostrar a los alumnos y alumnas cómo los utilizamos en nuestro propio aprendizaje.

Pero la aceptación de lo subjetivo quiere decir asimismo que los conocimientos que la Universidad investiga y enseña están impregnados de subjetividad, no son neutrales, no son independientes de las dinámicas sociales, sino que están profundamente imbricados en las mismas, que son una construcción social enraizada en determinados intereses. Así, desde esta perspectiva, los conocimientos que aprendemos los profesores y los que sugerimos que aprendan los alumnos, cuando trabajamos en una determinada investigación o cuando enseñamos, no son el resultado de una opción ni objetiva ni neutral.

Reconocer la dimensión no neutral del conocimiento, con todo lo que ello implica de necesidad de contrastar los diferentes puntos de vista, de explicitar las distintas posturas, de comprender los conflictos como dinámicas necesarias, ... supone recuperar un aspecto esencial de la Universidad: su dimensión de instancia crítica, de motor del pensamiento, de impulsora de actuaciones divergentes y alternativas, ... Y ello tiene unas profundas connotaciones tanto en las formas de relacionarnos con los estudiantes como en el tipo de vínculos que establecemos con la sociedad.

Si la subjetividad del conocimiento implica su no neutralidad, ayudar a los alumnos a construir conocimientos no podrá significar transmitirlos acabados, sino proponer actuaciones y debates para que puedan ir incorporándolos a su saber y a su experiencia de forma dinámica, crítica y creativa. Supondrá también promover ocasiones que faciliten la comprensión del carácter social del conocimiento, contextos que les ayuden a perfilar y decidir el sentido de la relación que van estableciendo entre sus aprendizajes, su formación para el ejercicio de una profesión y su compromiso con la sociedad, evidenciando así el carácter opcional de esta relación, su no neutralidad.

Y esta dinámica no solamente en las aulas. La construcción de la comprensión del carácter no neutral del conocimiento y de la acción humana se realiza también en todas las situaciones de la vida universitaria: en los debates, en la toma de decisiones, cuando intervenimos en las reuniones dando nuestra opinión, cuando proponemos acciones concretas y las realizamos, cuando valoramos hechos..., estamos mostrando maneras de pensar, de hacer, de ser que no son ni objetivas ni neutrales. Maneras de pensar, de hacer y de ser que nos pueden enriquecer y

educar, que de hecho educan, nos educan.

Areverse a dudar de la objetividad y a aceptar la no neutralidad de nuestro pensamiento y de nuestras acciones, abriendo así las puertas a la inseguridad, al desequilibrio, a la perplejidad, puede facilitar que vaya emergiendo aquella capacidad de interpretar de otro modo qué ocurre en la naturaleza, en la sociedad y en nosotros mismos, recuperando la fuerza de la mirada y de las palabras que nacen de lo profundo del ser humano y de su conocimiento, palabras que rompan el silencio de la complicidad con lo establecido, miradas que hagan patente lo que con la razón hemos ocultado, miradas y palabras de intelectuales críticos, de intelectuales comprometidos. Para ello deberemos abandonar la comodidad que nos da creer en la objetividad, en la neutralidad, en el «tener razón» y atrevemos a vivir situaciones más complejas, más difíciles, pero también más vitales.

Pero para poder ser una instancia crítica de la sociedad, la Universidad debe primero ser crítica de sí misma, pensándose y sintiéndose, provocando y viviendo cambios necesarios respecto a su comprensión del conocimiento humano, su concepción de la educación y su relación con las dinámicas y problemáticas sociales.

Este camino de autocrítica realizada entre todos, profesorado y alumnado, en situaciones de educación compartida es el que nos puede permitir traspasar los muros de la Universidad e ir buscando formas de reencuentro con la sociedad, no solamente a través del ofrecimiento de los conocimientos que la Universidad elabora, sino con actitudes que faciliten la comprensión y crítica del sentido de las dinámicas sociales, científicas y humanas en las que vivimos; así como el significado de la educación en este contexto.

Pero a quien primero debería descubrir la Universidad, al saltar los muros con los que se resguarda, es la escuela. Tal vez sea ésta, con su experiencia y su conocimiento de lo humano, quien pueda ayudar a la Universidad a encontrarse en su función educadora. Giner de los Ríos decía que «la Universidad tiene mucho que aprender de la escuela, por decaída y mísera que esté, porque es en la escuela donde se encuentra el germen de la educación que la Universidad debe coronar».

Porque en la escuela la responsabilidad de enseñanza de las maestras y maestros se comparte, a pesar de las grandes dificultades y avatares que ha vivido, con la responsabilidad de ayudar a los niños y a las niñas en su desarrollo emocional, en el conocimiento de sí mismos y en sus relaciones con los otros, en definitiva en su educación.

En las escuelas está siempre presente el mundo subjetivo de los niños y niñas y de alguna manera el de los maestros y maestras. Cuando se aproxima a los escolares al mundo natural y al mundo físico, cuando se procura que vayan comprendiendo las dinámicas sociales en las que viven, cuando se les enseña matemáticas, dibujo, inglés, música..., impregnándolo, abarcándolo todo se encuentran las emociones y los afectos.

A veces se actúa reprimiéndolos, apagándolos. Otras respetando y valorando los sentimientos, dejándolos emerger, comprendiéndolos, evidenciándolos, sujetándolos, ... En ocasiones utilizando el mundo subjetivo como fuente de creatividad. También a veces, en la escuela, se desprecian los sentimientos de los escolares, se sofocan, no se comprenden. Entonces aparece la confusión y el sufrimiento. Pero es en estas dinámicas vitales, difícil espero inevitables, en las que los seres humanos nos vamos haciendo, comprendiéndonos a nosotros mismos y a la realidad que nos envuelve. Así podemos ir aceptando nuestros límites y nuestras frustraciones, conociéndonos en nuestra fuerza y en nuestras capacidades, en nuestras huidas de las aflicciones, en nuestro miedo al sufrimiento, en nuestra búsqueda de felicidad.

En la escuela se acepta más el mundo subjetivo porque no se puede ocultar en su totalidad. Afortunadamente se mantiene presente gracias a la fuerza vital de la infancia. En la escuela se vive con el conflicto y con la esperanza porque se convive más con la realidad humana, cotidiana, de cada uno, de todos, y con ella se intenta aprender a comprender y a vivir.

En la escuela no se puede olvidar que la neutralidad en la educación es imposible porque, en cualquier actuación, la proximidad del ser humano más desprotegido con menos habilidades para ocultarse nos muestra nuestros límites, nuestras luchas, nuestros sentimientos, nuestros deseos. Nos pone en evidencia la gran complejidad de nuestra construcción individual como personas así como la dificultad de forjar nuestra dimensión social y de compromiso que de ella se deriva. Esta situación nos lleva a un cuestionamiento constante del cómo hacer, cómo ayudar a crecer a los otros en su autonomía, así como a preguntarnos qué tipo de personas ayudamos a construir en cada acto, con cada conocimiento que enseñamos, con cada debate que proponemos, con cada actitud que manifestamos.

La escuela sabe que no es neutral porque tiene que vivir con lo subjetivo, que en ella se hace evidente, más transparente que nunca. Pero a medida que los niños y niñas crecen, la subjetividad va siendo cada vez más encubierta, apagada por el peso de las asignaturas, de los conocimientos que han de «estudiar», hasta llegar a la Universidad en donde parece como si el ser humano sólo tuviera su pensamiento.

En la escuela y cada vez más en los centros de secundaria la persona, su desarrollo, su crecimiento, su vida es más importante que la materia de estudio. Se enseña para conocer y se procura educar para aprender a vivir. Tal vez la universidad debiera acercarse a la escuela para comprenderla, para poder compartir sus dificultades, sus logros, sus problemas, sus conflictos ya que, en el fondo, son los mismos.

Porque el problema de la Universidad como institución educativa no reside solamente en facilitar a los estudiantes conocimientos actualizados, sino, básicamente, en hacer que sepan manejarse en un mundo de conocimientos cambiantes y cada vez mas abundantes, y para ello es necesario no solamente

que sean capaces de encontrar nuevos conocimientos, sino sobre todo saberlos escoger e incorporarlos críticamente a su experiencia. Pero saber escoger implica saber dar valor a lo que se está aprendiendo, encontrando el sentido, es decir, encontrándose a sí mismos en el conocimiento que aprenden, reconociéndose en el aprendizaje.

Pero ¿cómo podemos capacitar a los estudiantes en esta construcción personal de sí mismos y de sus habilidades para una futura profesión? Mostrándoles nuestra experiencia, mostrándoles cómo nosotros y nosotras nos implicamos en nuestra propia búsqueda de los conocimientos, cómo les vamos dando valor y sentido, cómo vamos resolviendo nuestros propios, conflictos como construimos nuestra capacidad para la crítica de los conocimientos que utilizamos, cómo nos comprometemos con la sociedad. De esta manera vamos poniendo en evidencia la complejidad, la incertidumbre, la dificultad del conocer y del obrar humano, así como su satisfacción, su logro.

Con todo esto estamos proponiendo un tipo de educación en la Universidad que nos permita tanto a profesores como a alumnos situarnos con una mirada nueva ante nuestros problemas y los de nuestro tiempo. Una mirada que nos facilite no solamente pensar la realidad, sino también sentirla, para ir comprendiendo el mundo en que vivimos en su complejidad, en sus conflictos, en sus intereses y en sus esperanzas, comprendiéndonos así mejor a nosotras y nosotros mismos.

Pero ¿cómo aprenderemos a utilizar esta mirada que nace de la subjetividad? Mirando, viviendo y pensando la Universidad desde perspectivas diferentes, aprendiendo a diferenciar lo desordenado de lo complejo; la falsedad de la incertidumbre. Aprendiendo de la duda, de la penumbra, de inacabado, de lo relativo, de lo contradictorio, de lo inseguro, de lo cotidiano.

Esta mirada distinta supone ir construyendo una Universidad que sabe educar en la complejidad del conocer humano porque ella misma está aprendiendo a vivir en esta complejidad. Supone ir construyendo una Universidad que sabe educar en la incertidumbre porque ella misma se siente en el seno de lo incierto; una Universidad que sabe educar para la crítica porque sabe criticarse a sí misma. Una Universidad que enseña a vivir en el conflicto porque sabe y siente que los seres humanos somos seres inacabados en constante construcción.

Situación difícil la que vive la Universidad a finales del siglo XX: Crisis en nuestra comprensión del conocer humano, escindido, roto. Crisis en nuestra capacidad y responsabilidad educativa: ¿debemos sólo enseñar o debemos también educar? Por último, crisis en nuestra relación con la sociedad, en nuestro compromiso.

Pero las crisis son pasos obligados en el largo proceso del aprendizaje humano. Resolverlas supone atrevernos a vivirlas en profundidad para poder así comprenderlas y comprendernos a nosotros mismos en ellas, ya que son las propias crisis y las miradas que somos capaces de utilizar para vislumbrarlas en donde reside la insinuación de los caminos que nos permitirán alejarnos de ellas. Pero estas miradas y estos caminos debemos compartirlos con la sociedad en

general y con la escuela. Nuestras inquietudes y problemas, nuestros errores y límites, nuestras expectativas y esperanzas son los suyos también.

Bibliografía

FLECHA, R. (1997): Los profesores como intelectuales. Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 67 pp.

FREIRÉ, P. (1994): L'educació C0721 a pràctica de la llibertat. Vic: Eumo.

GINER DE LOS RÍOS, F. (S.a): Pedagogía universitaria. Barcelona: Soler Editores.

GIROUX, H. A. (1990): Los profesores como intelectuales. Madrid: Paidós.

GRAMSCI, A. (1976): L'Alternativa Pedagógica. Barcelona: Nova Terra.

IZQUIERDO, M. J. (1997): Construcción de la subjetividad: Estructura social y escuela. En Pedagogía Crítica. Malestar i Ocultació. Col. Pensaments n.º 6. Lleida: ICE UdL.

MORIN, E. (1984): Ciencia con Conciencia. Barcelona: Anthropos.

LLEDÓ, E. (1992): El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria. Barcelona. Crítica.

— (1995): Notas históricas sobre un modelo universitario. Volver a pensar la educación. Vol. 1, 60 pp. Madrid: Morata.

ORTEGA Y GASSET, J. (1988): El tema de nuestro tiempo. Madrid: Espasa - Calpe.

DATOS EXCLUSIVOS SOBRE EL PERFIL DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ARGENTINO

Creció un 20% la cantidad de alumnos en las universidades

En cinco años, la cifra total de estudiantes en universidades públicas y privadas saltó de 1.243.368 a casi un millón y medio. En ese lapso, también aumentó un 50% el número de graduados.

Alejandra Toronchik

Conocer la verdad siempre tiene algo de desilusión y al mismo tiempo, de alivio. En lo que hace a la realidad de las universidades argentinas, seguramente nadie se alegrará al saber que los estudiantes **tardan un 60% más del tiempo esperado en recibirse**. Pero parece ser una buena noticia que la cantidad total de alumnos universitarios creció un 20% desde 1999 hasta hoy. Esta combinación entre logros y preocupaciones es lo que transmite un informe del Ministerio de Educación sobre la realidad de las universidades argentinas y al que **Clarín** tuvo acceso en forma exclusiva.

El Anuario de Estadísticas Universitarias 1999-2003 —elaborado por el departamento de Investigaciones e Información Estadística de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación— es el primero que el Estado produce desde 1998.

Allí se revela, entre otras cosas, que **hoy, en la Argentina, existen 100 universidades**, entre facultades nacionales, privadas, extranjeras, provinciales o institutos universitarios. Y que sobre los 1.243.368 estudiantes que había en 1999, **hoy estudian 1.493.556 personas**, "un índice de crecimiento normal, que acompaña la tasa de crecimiento demográfico del país. Y que podría cambiar en los próximos años dado que la tasa de natalidad está bajando —explica Marta Kisilevsky, coordinadora de la investigación—. También (y ya en el terreno de las hipótesis) hay una búsqueda de inserción laboral y ascenso social: a pesar de la crisis, los universitarios ganan todavía más que los que no lo son", agrega.

En estos complicados cinco años, el aumento en la cantidad de alumnos universitarios se registró tanto en las universidades estatales (a un promedio del 1.8% anual) como en las privadas (con un 4°/0 anual), "pero en éstas se registró un descenso en 2002 causado por el estallido de la crisis, que llevó a muchos alumnos de vuelta al sistema público", explica Kisilevsky.

Ubicadas con poca democracia geográfica, la mayoría de las universidades hoy se concentra en la Ciudad de Buenos Aires (el 36,4%, con 185.043 alumnos), mientras que Tierra del Fuego, Santa Cruz, Jujuy y Catamarca oscilan,

apenas, entre el 0.1 y 0.3% del alumnado. Sin embargo —y a favor de la descentralización—, se registró un lógico **aumento de matrícula en las universidades del conurbano bonaerense**, a medida que se hicieron más conocidas y accesibles. La Universidad de San Martín, Sarmiento, Lanús, Quilmes y Tres de Febrero aumentaron entre el 19 y el 32.5% cada año. También crecieron las públicas de Patagonia Austral (11.9% anual), Córdoba (1.9%) y la UBA (3.8%).

Pese a datos que indicarían que la mitad de los inscriptos abandona en primer año, llama la atención que **aumentó el número de graduados** que pasó de 50.000 en 1999 a 74.000 en 2003: 56.441 de públicas y 18.357 de privadas. El número de egresados aumentó 11.7% cada año en las públicas y del 7.3% anual en las privadas. Un fenómeno para el cual en el Ministerio ' se discuten diversas explicaciones, aún sin definición.

Tendencia ya conocida, y confirmada por el informe: **la mayoría de los estudiantes universitarios son mujeres**: el 55% del alumnado total y el 55.7% del total de egresados de 2003. Sin embargo, en las privadas alcanzan sólo el 49.1%, dato que podría tener conexión con que ganan el 30% menos que los varones a igual trabajo. Para encontrar la **mayoría masculina** habrá que buscar en las ciencias aplicadas (el 63%, básicamente en las ingenierías). Y el gran predominio femenino se da Bioquímica, donde el 70% son mujeres.

Los grupos de carreras que más crecieron entre 1999 y 2003 fueron las humanísticas (Artes, Educación, Filosofía, Historia, Letras, Psicología), en 10.3% anual. También subieron las llamadas "básicas" (Física, Química, Biología y Matemáticas), con un 7.5% anual. Para sorpresa de muchos, **Matemáticas parece ser la estrella del período, que pasó de 5.000 a 9.000 estudiantes en los últimos cinco años**. Las ciencias de la salud y las aplicadas (Ingeniería, Arquitectura) tuvieron un incremento del 3.1 anual. Y las sociales (Derecho, Economía, Política, Sociología), un promedio del 4.3% anual.

En este cuadro, es interesante destacar **que carreras que solían ser bastiones en el imaginario estudiantil nacional, como Derecho y Económicas vieron reducir por primera vez en años la cantidad de alumnos**. Entre 1999 y 2003 — y en consonancia con los fuertes cambios de discurso político en el país—, Derecho pasó de 8.300 alumnos a 7.300 (en la UBA), de 2.500 a 2.000 (en Córdoba) y de 2.400 a 1.600 (en Rosario). También Ciencias Económicas pasó de 15.000 a 10.000 en la UBA y de 3.000 a 2.300 (en Córdoba). Aún así, siguen representando la mayor concentración de estudiantes (el 42.2% en estatales y el 57% en privadas).

En ese sentido, es probable que el Gobierno intervenga cada vez más en los intentos por desarrollar toda carrera emparentadas con la industria y con la producción. Según el ministro de Educación de la Nación, Daniel Filmus, "hoy hay un modelo de país orientado a la producción. Son condiciones que permiten implementar políticas activas para **orientar la matrícula hacia las áreas en las que detectamos mayores necesidades**. Y en el marco de este modelo de

desarrollo económico y social, hay carreras que obviamente adquieren un valor estratégico, para volver a contar con cuadros técnicos con excelente formación. En ese sentido, las becas a carreras definidas como prioritarias es una de nuestras estrategias centrales".

Entre noticias alentadoras y alarmantes, entre el esfuerzo por crecer y aprender y las tantas maneras en que la crisis social y económica conspira contra la formación de nuevos profesionales, conocer éste y otros datos será una herramienta para trazar políticas educativas más cercanas a la realidad que a la cosmética.

LA NACION LINE

Crece el número de alumnos en las universidades del conurbano.

Son instituciones que ofrecen carreras no tradicionales, vinculadas con las necesidades de la zona

Se trata de seis casas de altos estudios surgidas en los 90 Hoy reúnen a unos 58.000 estudiantes

Hay universidades públicas sin aulas superpobladas ni carreras tradicionales, en las que muchos estudiantes inauguran la tradición universitaria en sus familias y cuyas investigaciones comienzan con demandas puntuales de las localidades en las que tienen sus sedes. Se trata de las seis universidades públicas del conurbano bonaerense, nacidas durante la década del 90, que hoy reúnen a unos 58.000 estudiantes y 2800 docentes, y que registran las más altas tasas de crecimiento en su cantidad de alumnos.

Según cifras de la Secretaría de Políticas Universitarias, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, en los últimos cuatro años la matrícula se elevó, según la institución, entre el 7,6% y el 32,5%, mientras que el promedio de crecimiento para todas las universidades del país fue del 4,8 por ciento. Al mismo tiempo, la UBA registró un descenso en su cantidad de nuevos inscriptos en los últimos dos años (actualmente tiene 324.068 alumnos).

Estas universidades tienen carreras innovadoras -Seguridad Ciudadana, Ecología Urbana, Gestión del Arte y la Cultura, Biotecnología-, con planes de estudio que permiten retrasar la elección de la carrera, cambiarla fácilmente o elegir las materias para cursar. Ubicadas en zonas en general desfavorecidas Bernal, Los Polvorines, Remedios de Escalada, Caseros-, llevan la posibilidad del estudio superior a jóvenes que de otro modo no la tendrían, porque no pueden trasladarse a diario para hacerlo o porque ser universitarios ni siquiera estaba dentro de lo que imaginaban como posible.

Otra marca distintiva es su vinculación con los problemas de sus regiones. Son ejemplos de ello el programa de Desarrollo Local de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), que ofrece asesoramiento jurídico gratuito, trabaja con organizaciones locales y da apoyo a actividades productivas, como microemprendimientos y cooperativas. O sus programas de actualización académica para docentes de profesorado y de la EGB. O el Observatorio Pyme, del que forman parte las universidades de San Martín, La Matanza y Quilmes, junto con la Universidad de Bologna, que intenta construir un mapa de las pequeñas y medianas empresas de sus localidades, su estado y necesidades, para diseñar políticas. O la capacitación en derecho constitucional, penal y

derechos humanos, para los integrantes de la nueva fuerza policial Buenos Aires 2, que se realizó en la Universidad Nacional de La Matanza y seguirá también en la de Lanús.

Más pequeñas, organizadas por departamentos, algunas lograron instalar políticas que en otras universidades hubieran sido controvertidas, como exámenes y cupos de ingreso y colaboraciones voluntarias mensuales de los alumnos. Pero estas universidades no están exentas de polémica. Se menciona una calidad académica dispar entre ellas, se les cuestiona la apertura de sedes en la Capital para dictar posgrados -lo que no coincidiría con su modelo regional de institución- y el hecho de que muchas surgieron empujadas por la presión de "padrinos políticos" -legisladores oriundos de cada zona-, cuya influencia se sigue citando cada vez que alguna partida extra se distribuye en el presupuesto.

"El tamaño es una de las principales diferencias con las universidades grandes. En esta universidad la llegada al rector es más sencilla. Además, las carreras que ofrecemos son innovadoras y no tenían desarrollo en la región metropolitana", sintetizó Daniel Gómez, rector de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), con sede en Bernal, unos 12.000 estudiantes y una oferta que incluye Biotecnología, Administración Hotelera, Composición con Medios Electroacústicos y Arquitectura Naval. Volcada a la investigación, con desarrollos importantes en biología molecular, alimentos e historia, una de sus marcas distintivas fue el desarrollo pionero de un campus virtual, en cuyas carreras de grado y posgrado a distancia cursan hoy 3000 alumnos, y una activa editorial. En 1989, se creó la Universidad Nacional de La Matanza (UNLM), la más poblada. Según contó el rector, Daniel Martínez, el 50% de los estudiantes son de esa zona, y en la otra mitad la mayoría proviene de la ciudad de Buenos Aires. "El 90% de los chicos tiene padres que no fueron a la universidad. Son chicos que además tienen mayor compromiso: tenemos una tasa de graduación de entre el 35 y 40 por ciento", dijo. Después de varios años de crecimiento continuo de la matrícula, la UNLM hoy tiene unos 21.000 estudiantes.

Mirada local

Cuando se le pregunta al rector de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Silvio Feldman, qué diferencia esa institución de sus pares "grandes", menciona la "interacción con el medio para enfrentar problemas socialmente relevantes". Con 8000 estudiantes, las carreras de la UNGS están organizada por ciclos: el primero, brinda una formación básica según áreas del conocimiento y permite el acceso a los ciclos superiores de carreras, como Urbanismo, Estudios Políticos, Economía Industrial e Ingeniería en Tecnología de Manufactura. Tiene 150 docentes-investigadores, en áreas como neurociencia computacional, historia cultural, economía popular urbana y políticas educativas.

Otra marca está en el origen social de sus alumnos. El sistema de becas de ayuda económica alcanza el 20% de la matrícula y representa el 3,5% del presupuesto. "A muchos chicos les asustan las universidades grandes; las

menores dimensiones también influyen en la tarea docente: tenemos mejor relación profesor-alumno. Somos instituciones más flexibles, con mayor capacidad de articular ofertas de formación e investigación que respondan a demandas sociales", dijo Daniel Malcolm, rector de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam). Con una sede porteña donde tiene una activa oferta de posgrados, la Unsam lleva adelante "acciones institucionales innovadoras", como dijo el rector, tales como una incubadora de empresas, el polo tecnológico Constituyentes y la formación de emprendedores.

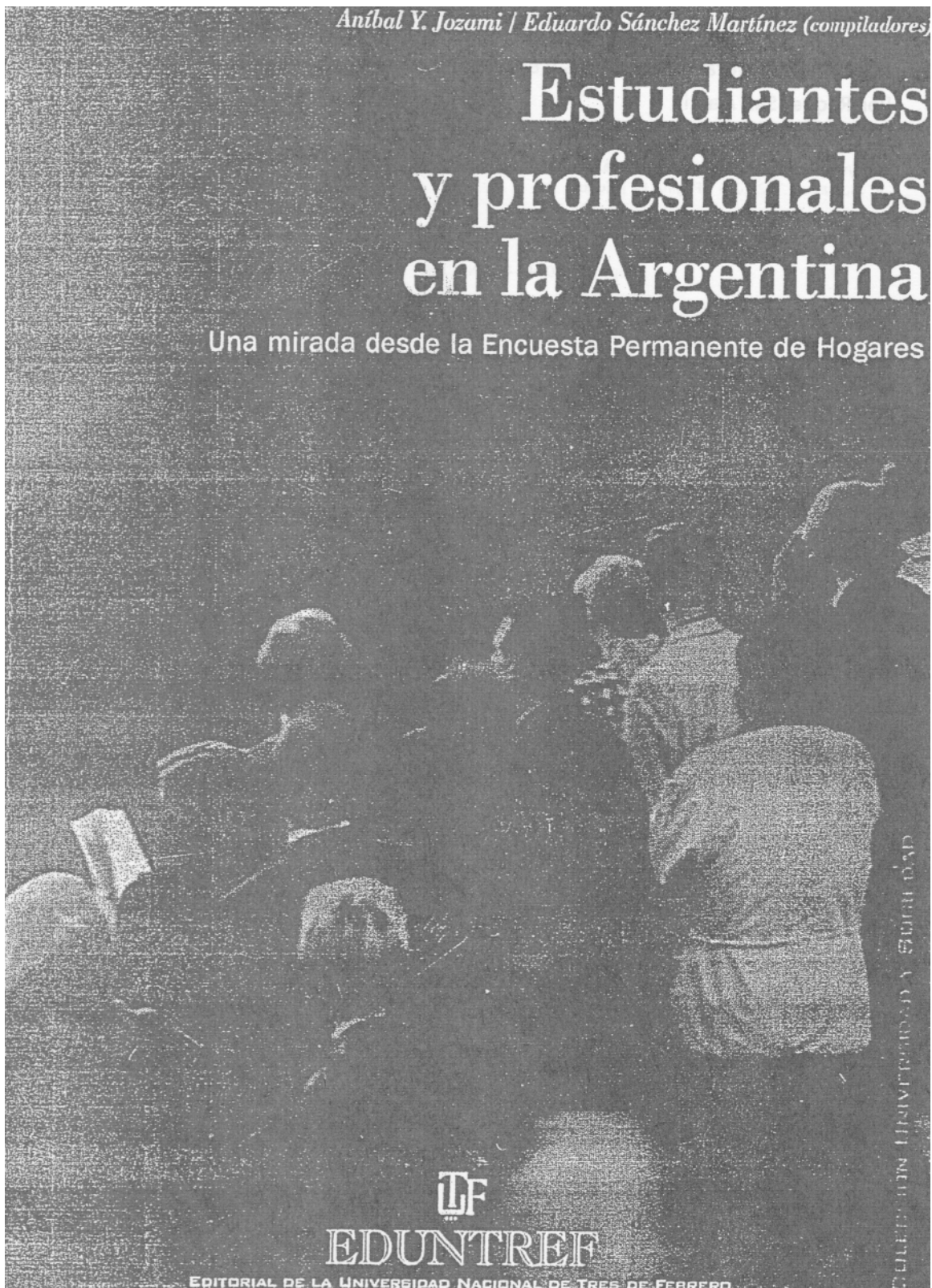
Muchas de estas universidades atraen a equipos de investigadores de otras universidades, en especial de la UBA, en busca de ambientes con menos burocracia. "Aquí no hay un grado de politización tan alto, entonces, los investigadores pueden concentrarse en su trabajo específico. Y también proveemos lugar para investigadores jóvenes, que en muchas universidades grandes tienen cerrados los ascensos", dice Malcolm.

Una de las dos universidades más nuevas del grupo, creada en 1995, la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref) tiene casi 5000 alumnos, curso de ingreso de cinco meses con cupo para sus carreras, una sede en Buenos Aires para el dictado de posgrados, un museo en su sede de Caseros e inauguró hace poco su campus virtual. "La diferencia fundamental está en la relación que se establece con el entorno social, que hace que estas universidades sean vistas por la gente como más accesibles", dijo su rector, Aníbal Jozami.

Aunque en sus inicios la mayoría de los estudiantes de las universidades del conurbano eran adultos que no habían podido estudiar antes, con el paso del tiempo se fue haciendo mayoritaria la población de alumnos recién salidos del secundario. Por eso, a menudo se cita a estas universidades como "competencia" para la UBA. Pero la rectora de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), Ana Jaramillo, lo relativiza. "Muchos estudiantes de la zona vienen por la cercanía, pero muchos de los que ingresan no tenían antes en su imaginario la posibilidad de estudiar en la universidad", dijo: En la UNLa se dictan, por ejemplo, Enfermería, Audiovisión, Turismo, Gestión Ambiental Urbana y Trabajo Social, además de posgrados y ciclos de licenciatura para docentes. En una muestra de su vinculación con la zona, la UNLa tiene una activa orquesta, un programa de actividades de verano para chicos y el centro interactivo de ciencia y tecnología "Abremate".

Por Raquel San Martín

De la Redacción de LA NACION



3. La desocupación de los graduados universitarios: una tendencia estructural?

Los datos que nos brindan la posibilidad de analizar el fenómeno del aumento de la desocupación y los problemas de empleo de los egresados universitarios, así como alguno de los impactos de los cambios macroestructurales operados en los '90 sobre el mercado de trabajo de los profesionales, provienen de investigaciones y relevamientos bastante recientes.

En primer lugar, tenemos el relevamiento que se realizó a través de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC en mayo de 1998, que contempló un módulo especial para variables educativas y que alcanzó a la totalidad de los aglomerados urbanos del país. La muestra de hogares cubrió un total de 3.128 graduados universitarios, representativos a través factores de ponderación sociodemográficos, de unos 826.302 profesionales totales. Las ventajas de esta fuente son la cobertura geográfica y la magnitud cuantitativa del relevamiento involucra a la totalidad de egresados o carreras. Como la muestra es de hogares y la ponderación por varias características sociodemográficas de las personas y no por su exclusiva condición de graduados, los errores o sesgos pueden ser más importantes. Otra gran ventaja de esta fuente es que, acoplada al relevamiento de la condición de actividad y de variables relacionadas con el ingreso, el tiempo de trabajo, la antigüedad, etc. permiten un análisis mucho más fino del mercado de trabajo específico. La principal limitación es justamente que a pesar de la magnitud del relevamiento, las conclusiones por especialidad e incluso por agrupamientos de especialidades, presentan errores de estimación superiores a los razonables y deben ser tomados con reservas. No obstante, puede decirse que llegan a aparecer algunos contrastes o diferencias lo suficientemente significativas como para ser tenidas en cuenta efectos analíticos. Otra limitación es que no hay relevamientos semejantes anteriores ni posteriores, por lo que los resultados deben compararse con cuidado. Además, hay que tener en cuenta los factores del ciclo económico: en mayo/98 la economía estaba todavía en pleno ciclo expansivo tanto en producto, como en demanda, consumo e inversión y con un alivio en la situación de empleo.

En segundo lugar, tenemos el relevamiento que realizó el Centro de Investigaciones en Estadística Aplicada de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, mediante una encuesta telefónica a 1.149 graduados de los últimos cinco años, pertenecientes a 10 universidades nacionales y 8 especialidades profesionales que agrupan 42 tipos de títulos de grado. La muestra es representativa de 9.630 graduados y por tanto tiene el mérito de poder describir con precisión la situación ocupacional de las especialidades profesionales descriptas con un buen nivel de confiabilidad.⁸ El principal defecto es la restricción en cuanto a la cobertura, tanto geográfica (no incluye todas las universidades públicas y excluye a las privadas) como académica (incluye solamente una fracción pequeña de especialidades profesionales). No obstante, registra con

detenimiento algunas de las especialidades profesionales más nuevas que protagonizan el fenómeno de la expansión de la matrícula universitaria y cuyos mercados de trabajo no habían sido analizados hasta ahora.

Por último, el trabajo más reciente llevado a cabo por la Sociedad de Estudios Laborales para el Ministerio de Educación de la Nación, que fue dado a conocer en agosto de 2000. El relevamiento, realizado también por encuesta telefónica, abarcó a 3.041 casos de egresados universitarios y terciarios (no universitarios y profesorados) dentro de los últimos 10 años de todo el país correspondientes a 30 carreras. La virtud de este relevamiento es la cobertura geográfica, su complementación con una encuesta a 500 empresas sobre demanda de profesionales, y la inclusión de los graduados de nivel terciario no universitario, sobre los que se sabía muy poco. Las limitaciones más visibles son que las especialidades de graduados universitarios se limitan a 18⁹, detectándose algunas exclusiones cuantitativamente muy importantes como las vinculadas a informática, y la consideración separada de algunas especialidades numéricamente pequeñas pero de reciente desarrollo (comercio internacional, marketing y publicidad, organización industrial, y algunas otras).

La Tabla 3 resume los datos sobre desocupación de profesionales universitarios de estos distintos estudios.

Según esos datos, es claro que los niveles de desocupación detectados deben considerarse altísimos en términos históricos. El salto del 4/5% medido en mayo/98 por la EPH al 9% de los otros estudios actuales es consistente con el proceso que mide la EPH del GBA donde la tasa también aceleró su aumento desde el 5% en 1997/1998 a casi el 8% en mayo/2000. Por tanto, a pesar de la comparabilidad limitada que puede hacerse entre los datos, la conclusión de que la tasa de desocupación de los egresados universitarios viene sufriendo un severo deterioro está bastante fundamentada. Lo preocupante es, por un lado, que el ritmo de deterioro es bastante mayor al que muestra el conjunto del mercado de trabajo, y por otro, que la tasa de desocupación específica para los máximos niveles educativos aumentó fuertemente aun en periodos de notoria recuperación económica, como el período 1997/1998, y parece haberse casi duplicado con la crisis de estancamiento que padece la economía desde fines de 1998 hasta el momento.

Tabla 3
Tasas de desocupación de egresados universitarios según especialidad o carrera.
Mediciones de distintas fuentes.

Especialidades/ Carreras	Fuentes		
	INDEC-Encuesta Permanente de Hogares- Módulo Educación- Mayo/98- Total de aglomerados urbanos	Min. Educación de la Nación- Sociedad de Estudios Laborales- Marzo/00- Total del país- Graduados de educación superior (Incluye profesorado)	UNTREF- Encuesta de inserción de graduados últimos 5 años- Nov/99-10 universidades nacionales
Totales	4.3*	9.2	9.0
Abogacía	3.4	3.0	SD
Administración, Economía y afines	0.8	10.2	9.6
Contador	2.7	3.5	7.8
Arquitectura	8.2	10.8	SD
Ingenierías	3.2	5.4	10.6
Farmacia/Bioquímica	8.2	17.0	SD
Sistemas, Informática, Computación	11.5	SD	14.2
Comunicación Social y Periodismo	2.2	20.4	9.4
Psicología	9.6	16.5	SD
Cs. de la Educación y Psicopedagogía	2.6	7.9	2.4
Medicina	1.6	9.0	SD
Paramédicas	2.6	12.3	8.4

Nota: las tasas de desocupación desglosadas por especialidades en la EPH no alcanzan en su mayoría a tolerar niveles de errores muestrales razonables. Las estimaciones tienen un coeficiente de variación en general superiores al 20% para intervalos de confianza del 95%. El tipo de relevamiento de la EPH tiende a subestimar los graduados de especialidades de reciente aparición, es decir, de aquellas profesiones con menor stock de graduados acumulados.

* La EPH permite también medir el llamado desempleo oculto, es decir, aquellos graduados inactivos que no buscan trabajo pero que declaran querer trabajar. El nivel detectado es bajo: un 0.3% del total, que sumado a los desocupados plenos llevaría la tasa de desocupación a casi el 4.7%.

El hecho de que la tendencia se muestre desde 1991 refuerza la idea de que se trata de un proceso de implicancia estructural, ligado a los procesos de transformación del sistema económico argentino. Si esto fuera así, lo primero que habría que advertir es que las proyecciones sobre esta base preanuncian la acumulación de desequilibrios a futuro sumamente agudos. El trabajo del Ministerio de Educación muestra que además del 9.2% de desocupados, el 9% de los ocupados había estado en situación de desempleo en los últimos 12 meses al menos una vez. Asimismo, el diferencial de tasas de desocupación entre los egresados de la educación superior de los últimos 5 años (12.2%) y la de los egresados más viejos, de entre 5 y hasta 10 años de graduados (5.6%), muestra

que el problema se va acumulando en las generaciones nuevas de graduados.

Este corte de edades, que muestra el carácter acelerado de deterioro para las generaciones más jóvenes, también aparece en los resultados de la EPH: hasta los 30 años la tasa de desocupación se duplica al ascender al 8.2%, mientras que para los mayores de 30 la tasa es de apenas 3.2%. La disparidad por edades de los niveles de desocupación de los graduados universitarios es aún algo más amplia que en el conjunto del mercado de trabajo. Estas tendencias se manifiestan a pesar de que una de las modificaciones más importantes en términos de políticas de gestión de los recursos humanos de las empresas del sector privado moderno es la de incrementar el capital educativo y reducir las edades promedio de la dotación. Con ello, se pone de manifiesto que la sobreoferta de profesionales jóvenes es tan grande que supera el hecho de que esta demanda está principalmente orientada a los jóvenes.¹⁰ La escasez de puestos demandados, aunque privilegie la absorción de jóvenes, no logra compensar equilibradamente los niveles de generación de oferta de trabajo profesional de los mismos jóvenes.

Se reiteran, como en la población total, los fenómenos de feminización de la participación en el mercado de trabajo y sobre todo de la desocupación. El 49.1% de la PEA universitaria es femenina¹¹ y su tasa de desocupación es del 4.8%, mientras que la de los varones es exactamente un punto porcentual menor, es decir, la tasa de desocupación de las mujeres graduadas es un 26% más elevada que la de los hombres. Es muy interesante destacar lo que ha ocurrido con las mujeres con altos niveles educativos (nivel universitario o terciario incompleto o completo): según datos para el GBA la tasa de actividad, es decir, la búsqueda de empleo, aumentó del 56% al 61% entre 1990 y 1999, con especial aceleración en los

En el mismo sentido, el estudio de la UNTREF –con menos cobertura de carreras– muestra un diferencial: 9.9% de las mujeres frente a 7.9% de los hombres. Los estudios más recientes del Ministerio de Educación muestran que la tasa de desocupación femenina (incluyendo los profesorados) (10.2%) duplica la masculina (5.3%). De ser así, vemos que la discriminación de oportunidades educativas para la mujer es más acentuada en los niveles profesionales que para el conjunto. Según este estudio las carreras más afectadas son las pertenecientes a las ciencias aplicadas y las de la salud.

También es importante remarcar la diferencia entre la situación de empleo de los egresados de universidades públicas y privadas. Es importante destacar que a pesar de que las universidades privadas expandieron bastante menos que las públicas la cantidad de alumnos y de nuevos inscriptos, sí ha aumentado más la cantidad de egresados en este tiempo, y ello coincide con el diferencial en la tasa de desocupación: mientras para los egresados de universidades nacionales es de 3.6%, para los graduados provenientes de privadas es exactamente el doble: 7.2%. Este dato estaría insinuando que la expansión de la oferta de profesionales de instituciones privadas no tiene un trato preferencial en el mercado de trabajo, aunque sobre este punto no tenemos elementos de juicio suficientes.

Veamos ahora algunas características distintivas de la desocupación de los graduados universitarios tomando los datos de la EPH.

El 84% de los desocupados ha tenido trabajo anteriormente y sólo el 16% son nuevos desocupados. El 92% de los desocupados con empleo anterior revestía el carácter de relación de dependencia, pero al 41% no le realizaban descuentos jubilatorios, mostrando que la desocupación está muy relacionada con la fragilización de la relación laboral y su precarización. Es notable el nivel de precarización de los desocupados en informática, en donde el 80.5% no tiene aportes jubilatorios en su último empleo.

El 23% de los trabajadores desocupados con empleo anterior proviene de establecimientos grandes de más de 100 ocupados, y el 31.6% de microempresas de 1 a 5 ocupados. Contrariamente a lo que se puede pensar, los sectores expulsores de empleo profesional, medidos por la rama de actividad del último empleo, están encabezados por finanzas y servicios a las empresas e inmobiliarias, de la mano de la reducción y concentración del sistema financiero, así como de la merma en la actividad inmobiliaria, que suman casi el 40% del total de desocupados con empleo anterior. Transporte y comunicaciones y servicios sociales y de salud le siguen con un 24%. El sector manufacturero explica el 9% del total. Sin embargo, la tasa de desocupación del sector secundario es del 6.1% mientras que la del terciario es del 3.4%.

Los motivos de la desocupación o pérdida de empleo se concentran en un 62% en el despido, la falta de trabajo en el caso de los cuenta propistas o la finalización de trabajo temporario. Los motivos atinentes a decisiones del trabajador son los bajos salarios (10.6%) y las tareas por debajo de su calificación (7.7%). Sobresale de nuevo el caso de informática: la falta de trabajo y la finalización de trabajos temporarios concentran el 85% de las causas de la pérdida del empleo.

La siguiente tabla muestra los motivos del fracaso en la búsqueda de empleo según la percepción de los desocupados.

Tabla 4
Razones por las que no encuentra trabajo (Respuestas múltiples)

	Casos	% de respuestas	% de casos
Por edad	9.653	10.1	27.4
Por nivel educativo requerido	1.968	2.2	5.9
Por experiencia laboral requerida	8.778	9.8	26.5
No hay trabajo en su especialidad	16.913	18.9	51.1
No hay trabajo en general	25.031	28.0	75.6
Por falta de vinculaciones	14.201	15.9	42.9
Porque los trab. que hay son mal pagos	10.423	11.7	31.5
Se presenta en pocos lugares	2.054	2.3	6.2
Por otras razones	1.044	1.2	3.2
Total respuestas	89.465	100.0	270.3

Fuente: procesamiento propio de la EPH-Módulo especial de educación.
Total de anómicos urbanos Mayo/98

Para las tres cuartas partes de los desocupados, la percepción de la situación general de falta de trabajo es la razón más mencionada. Algo más de la mitad menciona la falta de trabajo en su especialidad. El 43% menciona la falta de vinculaciones y el 31% lo mal pago de los empleos. El 27% de los casos menciona la edad como discriminante. Aunque fuera de los límites impuestos por los márgenes de error, es llamativo que la edad aparece más mencionada en las carreras tradicionales como abogacía, contador y arquitectura, mientras que en informática aparece lo mal pago de los empleos ofrecidos.

El 30% de los desocupados son jefes, el 31% cónyuges y el 36% hijos, lo que indica que el flagelo en los niveles profesionales afecta de manera aproximadamente pareja tanto a la fuerza de trabajo primaria como secundaria o auxiliar en los hogares. El 68% de los desocupados busca trabajo con el propósito de complementar los ingresos principales del hogar y sólo el 17% constituye el sostén económico principal del hogar. Los jefes de hogar profesionales siguen manteniendo tasas de desocupación reducidas (2.4%) y bastante alejadas de las generales para el conjunto de la población (superiores al 10%). El problema de desocupación de los profesionales afecta a los cónyuges (tasa del 4.8%) y a los hijos (tasa del 11%), es decir aquella mano de obra de carácter secundario que generalmente se activa buscando complementar los ingresos del sostén del hogar o sufragar gastos propios.

En síntesis, aunque es difícil generalizar y encontrar datos comparables por especialidades profesionales, con niveles de confiabilidad aceptables, el crecimiento de las tasas de desocupación, atravesando incluso etapas económicas expansivas, y su concentración en algunas de estas especialidades, delata tendencias estructurales arraigadas en la evolución y características tanto de la estructura ocupacional como de los egresados de las universidades.

4. Los límites de la modernización del mercado de trabajo para los profesionales universitarios

Es un lugar común en la literatura económica describir los cambios modernizadores y en la estructura económica como vinculados con la incorporación de tecnología a procesos y productos, y con la aparición de nuevos servicios relacionados con la producción, distribución y aplicación de conocimiento e información. Ya P. Drucker (1993) advertía que los profesionales o trabajadores del saber son la fuerza directiva de la sociedad del conocimiento y los servicios, porque ya no hay tareas predefinidas sino orientaciones para la acción sobre la base de la innovación, la creatividad y la concentración en el trabajo y R. Reich (1993), por su parte, señalaba que la nueva gestión de la fuerza de trabajo introducía un corte transversal a todas las ocupaciones, con efectos complejos difíciles de determinar. No obstante, caracterizó diversos tipos de servicios: personales, rutinarios y simbólico-analíticos, predominando en estos últimos la abstracción, el pensamiento sistémico, la capacidad de experimentación e iniciativa y la colaboración.

Podría pensarse que la combinación de crecimiento económico y modernización de la estructura productiva y de servicios, con el sostenido incremento de los niveles educativos de la población, iban a derivar en un proceso de retroalimentación positiva o sinergia y en una elevación de la estructura ocupacional hacia un perfil más a la altura de los parámetros del avance tecnológico. Esto podría observarse en el crecimiento de nuevos servicios, ramas de actividad y negocios vinculados con la apertura de la economía, la desregulación, las privatizaciones, el aumento y la diversificación del consumo bajo nuevos patrones culturales, los cambios en la organización empresarial y la incorporación de tecnología, especialmente de base microelectrónica e informática, el desarrollo de los medios de comunicación, los estímulos a la inversión en investigación, tecnología e innovación.

Como vimos, la percepción del desarrollo de la estructura ocupacional orientado por estos parámetros, estimuló un proceso de cambio y adaptación de la oferta académica de las universidades, y también incidió en los criterios de elección de los propios estudiantes. Se produce una fuerte ampliación y diversificación de

oferta de carreras y títulos de grado, y también notables cambios en las preferencias de los estudiantes e ingresantes, que modifican tanto la composición de la matrícula como de los graduados por especialidades y carreras.

A los efectos de observar los patrones de evolución diferentes de acuerdo a este criterio, hemos agrupado las especialidades en cuatro categorías acordes a nuestra línea de análisis. Hemos tomado dos criterios: 1) carreras tradicionales o modernas, de acuerdo a la aparición en la oferta académica y a la expansión o no de su matrícula a partir de los 90; y 2) carreras de alto estatus o bajo estatus teniendo en cuenta la importancia atribuida en la percepción colectiva a cada uno de los títulos. De la combinación de ambos criterios tenemos cuatro tipos de especialidades profesionales: tradicionales de mayor estatus: derecho, contador, medicina, arquitectura, e ingeniería; tradicionales de menor estatus: psicología, odontología, educación, farmacia y bioquímica, humanísticas y paramédicas; modernas de mayor estatus: informática, y administración y economía; y modernas de menor estatus: comunicación social y periodismo y ciencias sociales.

La siguiente tabla permite observar la evolución de la composición de egresados por tipo de carrera.

Tabla 5
Cantidad de egresados por tipo de carreras en años seleccionados

Tipo de carrera	1985/86	1996/97/98	Var. %
Tradicionales de mayor estatus	16.467	18.160	10.3
Tradicionales de menor estatus	4.395	5.931	34.9
Modernas de mayor estatus	7.466	9.841	31.8
Modernas de menor estatus	2.105	3.461	64.4

* Nota: las fuentes no son homogéneas en los años para las distintas carreras, y para universidades públicas y privadas.

Fuente: PMSIU y Sánchez Martínez (1999).

Así, mientras las carreras tradicionales aumentaron en conjunto su cantidad de egresados en un 15%, las modernas en su conjunto lo hicieron en un 39%.

En efecto, en las carreras informáticas la cantidad de egresados totales (de universidades públicas y privadas) entre 1985 y 1998 aumentó el 71%, la cantidad de alumnos aumentó el 41% y los nuevos inscriptos el 36%. La casi totalidad de estos incrementos se concentran en las universidades nacionales. El caso de

ciencias de la comunicación, comunicación social y otras afines es aún más agudo: los alumnos aumentaron el 182%, las inscripciones el 126% y los egresados el 93%.

Las especialidades vinculadas a economía y administración, asociadas a los cambios en las formas de gestión económica de las empresas, también tienen un comportamiento fuertemente expansivo que se magnifica por el volumen absoluto muy superiora' de las especialidades mencionadas más arriba. Los alumnos aumentaron un 72%, los inscriptos un 76% y los egresados un 25%. El crecimiento de la inscripción en las disciplinas vinculadas a la-administración, la economía y la organización, aumentó en el quinquenio 91/96 nada menos que a razón de un 11% anual en las universidades nacionales.

Para tener una idea comparativa con las tendencias que muestran las carreras llamadas tradicionales tomaremos el caso de derecho, que aumentó su matrícula de alumnos en un 30%, los inscriptos nuevos en un 30% y los egresados en apenas un 2% con una tasa negativa en las universidades públicas del -2.2%. Ingeniería se redujo nada menos que un 25% pero medicina aumentó un 53% impulsada sobre todo por los egresos de universidades privadas, ya que las públicas permanecieron estables. Psicología y educación también tuvieron grandes aumentos, del 52% y el 42% respectivamente. Mientras que arquitectura aumentó un moderado 14% y bioquímica y farmacia apenas un 11%.

La significativa tendencia a la modificación de la composición de la oferta de trabajo profesional, sin embargo, encontró fuertes escollos en el mercado de trabajo, como puede observarse en la siguiente tabla que brinda información de las distintas fuentes ya presentadas anteriormente.

Tabla 6
Tasas de desocupación de carreras y tipos de carreras según distintas fuentes.

Tipo de carrera	Título	Fuentes			
		EPH	UNTREF	Minist. Educ.	
Tradicionales	Mayor estatus	Abogacía	4.3	SD	3.0
		Contador	2.7	7.8	3.5
		Arquitectura	8.2	SD	10.8
		Ingenierías	3.2	10.6	5.4*
		Medicina	1.6	SD	9.0
		Promedios total grupo	3.2	9.7	6.3*
	Menor estatus	Farmacia y Bioquímica	8.2	SD	17.0
		Psicología	9.6	SD	16.5
		Filosofía y Letras	2.4	SD	3.3
		Paramédicas	2.6	8.4	12.3
		Odontología	0.6	SD	10.1
		Ciencias Agropecuarias	SD	SD	9.6
		Cs. de la Educación y Psicopedagogía	2.6	2.4	7.9
		Promedios total grupo	4.8	6.0	11.0*
Modernas	Mayor estatus	Administración de empresas	-	-	10.8
		Economía	0.8	9.6	9.8
		Comercio internacional	-	16.9	SD
		Informática, Computación, Sistemas	11.5	14.2	SD
		Promedios total grupo	5.7	14.2	10.3*
	Menor estatus	Comunicación y Periodismo	2.2	9.4	20.4
		Servicio y Trabajo Social	2.5	SD	16.4
		Sociología y Cs. Políticas	2.5	SD	8.5
		Promedios total grupo	2.4	9.4	15.1*

* Promedios simples, por no estar disponible la información sobre ponderaciones por carreras.

En líneas generales, se observa que las tasas de desocupación de los grupos de carreras modernas están por encima de los niveles que ofrecen las carreras tradicionales.

Aquí observamos el fuerte diferencial en algunas tasas de desocupación, pero no puede dejar de soslayarse que la más alta tasa de desocupación abierta con una diferencia estadística significativa respecto al promedio, es la del caso paradigmático de graduados en computación, informática, analistas de sistemas, etc. También hay que destacar que constituyen la segunda mayor cantidad absoluta de desocupados luego de los psicólogos, según la EPH.¹² Por volumen cuantitativo los psicólogos (casi 12%), informáticos (10%), abogados (10%) y arquitectos (8%) constituyen las especialidades con mayor peso en los desocupados.

El de comunicación (agrupando ciencias de la comunicación, periodismo, publicidad, etc.) también constituye un caso de actividades de servicios de fortísima expansión que no muestra niveles acordes de absorción de empleo.

Estos datos abren la posibilidad de discutir los efectos sobre el mercado de trabajo y las oportunidades laborales que resultan del proceso de modernización y reestructuración económica de la década. Todo indica que la sobreoferta de calificaciones es mayor aún en aquellas especialidades que están vinculadas al proceso de modernización.

Algunos otros elementos sobre el fenómeno de la desocupación de los egresados universitarios pueden arrojar alguna luz para comprenderlo.

Es muy importante detectar y analizar el nivel de intensidad de la desocupación de los profesionales desocupados, es decir, la prolongación o la dificultad en encontrar empleo medida en tiempo de búsqueda fallida.

Los datos de la EPH para todo el país muestran un 18% de desocupados con más de un año de búsqueda fallida de trabajo. La desocupación estructural que muestra niveles importantes de obsolescencia de calificaciones o inadecuación de perfiles de formación a las exigencias del mercado, no parece ser el fenómeno más significativo de la desocupación de los profesionales. En el caso de la encuesta a egresados recientes de la UNTREF, los desocupados que tienen más de un año de desocupados, al igual que en la EPH, nuclean al 18%.

Más de las dos terceras partes de los desocupados profesionales universitarios de todo el país tienen hasta 6 meses de desempleados. En la encuesta a egresados recientes, los desocupados de corta duración (hasta 3 meses) concentran casi el 48% de los desocupados totales. Estas cifras indican que el fenómeno de la desocupación de los profesionales pasa más por una debilidad de la inserción que por una exclusión de la misma. Aunque no hay datos suficientes sobre trayectorias ocupacionales, se puede presumir que ha crecido de manera muy importante el nivel de intermitencia de la inserción laboral y los niveles de rotación en el empleo y los puestos de trabajo. De esta forma podemos decir que no se trata tanto de que las probabilidades de encontrar empleo sean muy bajas sino de que la estabilidad y la probabilidad de mantenerlo son bajas. En la sección siguiente veremos más indicadores consistentes con esta lectura.

Sin embargo, el desglose del tiempo de desocupación por carreras tiene en la EPH algunos elementos interesantes: administración y economía, farmacia y bioquímica, ciencias sociales e ingenierías tienen cifras de promedio de tiempo de desocupación próximas o superiores al año. En cambio, informática, educación, y humanísticas, tienen promedios apenas superiores a los 4 meses.

Agrupando por tipos de carrera tenemos que aquí sí el carácter moderno de las carreras aminora notablemente los tiempos de desempleo, mostrando un mercado con oportunidades de trabajo más inconstantes pero fluidas.

Sin duda, las falencias de las tendencias de evolución de la estructura ocupacional en nuestro país se vincula a este desfasaje entre la oferta de calificaciones, alentada por la inflación de expectativas generadas por la

modernización y la tecnología, y la demanda condicionada por un patrón de especialización de la economía y un modelo de acumulación que ofrece pocas oportunidades de generar valor agregado de alta calificación profesional, o por lo menos, no las suficientes para cubrir aquellas expectativas.

CITAS

8. Las muestras fueron diseñadas de forma que los errores de estimación estadísticos para cada especialidad sean más que aceptables: el coeficiente de variación está entre el 5 y el 10 %. Abarcó una muestra de 1.149 encuestados egresados de 42 títulos de grado de 17 carreras que responden a un universo de 9.630 graduados de ocho especialidades o grupos profesionales: contadores, economía y administración, comercio internacional, comunicación, ingenierías, paramédicas, informática, y educación (incluyendo psicopedagogía). Se utilizó la técnica de encuesta telefónica y las universidades de donde provienen los egresados fueron: U.N. del Nordeste, U.N. del Sur, U.N. de Río Cuarto, U.N. de Santiago del Estero, U.N. de Quilmes, U.N. de San Juan, U.N. de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales, U.N. de La Matanza, U.N. de Lomas de Zamora y U.N. de Córdoba. Los resultados de este estudio pueden verse en M. Gómez (2000 c).

9 Las ingenierías están desglosadas en 6 y los profesorado en 7. En el informe de divulgación no se especifican los niveles de error muestral ni de confiabilidad de las estimaciones.

10. Ver la problemática etérea de la desocupación y el lugar de la fuerza de trabajo juvenil dentro de las transformaciones del mercado laboral durante el Plan de Convertibilidad en Contártele y Gómez (1997 y 1998). También se puede observar el rejuvenecimiento de la demanda laboral de altas calificaciones en Gómez (1999).

11. La tasa de actividad de la mujer (porcentaje que busca trabajo o tiene trabajo sobre el total de mujeres) aumentó del 27% en 1990 hasta casi el 34% en la actualidad. La feminización del empleo se comprueba observando que mientras la tasa de empleo (porcentaje de empleados sobre el total de población) de los varones descendió, la de las mujeres aumentó del 25% al 28%. Sin embargo, este vuelco espectacular de la mujer al mercado de trabajo también trajo por consecuencia la tendencia muy aguda al incremento de la tasa de desocupación, que pasó el 7.6% hasta algo más del 16% últimos tres años. Es claro, entonces, que la sobreoferta de profesionales recientes es mayoritariamente femenina.

12. La encuesta realizada por la UNTREF brinda algunos elementos cualitativos para interpretar el caso de los egresados en especialidades informáticas. En la percepción de los profesionales de la informática un problema señalado es el grado de "apertura" del mercado profesional. Hay gran cantidad de oferentes de trabajo que no han cursado estudios universitarios pero que son igualmente

competentes para realizar las tareas que las empresas en general demandan. El autoaprendizaje o los cursos rápidos, a veces ofrecidos por las mismas empresas de software, constituyen recursos de formación extraacadémica pero que en general suelen servir para competir por oportunidades de empleo, al menos en aquellos puestos que implican tareas de dominio corriente o rutinario de la computación. Para algunos egresados esto parecería ser una suerte de "competencia desleal" que agrega una presión adicional a un mercado de trabajo de por sí ya difícil.



II. LAS PROFESIONES MODERNAS: CRISIS Y ALTERNATIVA

2.1 Datos Generales de la Crisis

Existen algunos datos y evidencias generales que permiten pronosticar la crisis de un modelo profesional con cierta tradición en Occidente. En este apartado sólo mencionaremos algunos elementos de esta crisis.

Las profesiones ya no constituyen una cuestión individual, es decir, no se expresan en la clásica forma de las profesiones liberales. Si alguna vez el modelo de ejercicio "liberal" de una práctica profesional fue socialmente dominante para configurar el modelo ideal de profesional, hoy este modelo está en franco retroceso. Como lo advirtió tempranamente Max Weber a principios de siglo, los

servicios que el profesional presta están cada vez más mediados por la "organización o corporación prestadora de servicios".

Como resultado de esta evolución en el contexto laboral del profesional, ya no es el cliente el que paga directamente los "honorarios" al profesional, sino la corporación que lo emplea.

En segundo lugar, el acelerado desarrollo de los conocimientos científicos y tecnológicos hace que la capacidad de los profesionales para aprender "todo lo que hay que saber" en un campo determinado disminuya progresivamente. En consecuencia, la dependencia de cada profesional respecto de otros especialistas, aun de campos profesionales diferentes, es cada vez mayor.

Por último, las sociedades contemporáneas ven surgir cada vez nuevos problemas que entrañan una transformación en el orden de los valores y las necesidades que deben ser atendidas por los profesionales. En especial surgen nuevos "clientes" y "problemas sociales" que no son cabalmente atendidos por los profesionales tradicionales.

La corporativización del ejercicio profesional, el desarrollo científico y tecnológico acelerado y el surgimiento de nuevas necesidades sociales ponen en crisis el patrón tradicional que organiza tanto la práctica profesional como los sistemas de formación de profesionales.

Cambios en

- Contexto laboral
- Valores y necesidades sociales
- Ciencia y tecnología

Crisis

- Práctica profesional
- Formación de profesionales

Los datos de esta crisis nos hacen pensar que el profesional del futuro deberá poseer un conjunto diferente, tanto de conocimientos y habilidades, como de actitudes y autoimagen: Pero, antes de proponer algunas líneas o criterios de cambio planificado en las políticas de formación profesional, analicemos con más detalle algunas manifestaciones de la crisis hipotetizada arriba.

2.2 Cambios en el Marco del Trabajo Profesional

Existe una tendencia creciente a englobar las prácticas de los profesionales en el interior de grandes organizaciones prestadores de servicios. La figura del profesional liberal está en decadencia aun en aquellos campos profesionales donde tuvo su presencia más notoria (medicina, derecho, etc.). La masa de los profesionales actuales desempeñan sus labores en el seno de grandes organizaciones públicas o privadas. La burocracia es el ámbito natural de trabajo del profesional de nuestros días. Sin embargo, a modo de hipótesis, diremos que los sistemas de formación profesional todavía, en gran medida, siguen moldeados por el patrón del ejercicio liberal de la profesión.

Si hubiera que hacer una tipología de los contextos laborales profesionales, ésta sería la siguiente:

1. Contexto del auto-empleo de tiempo-completo. Esta es la clásica figura del profesional liberal que trabaja en contacto directo con el cliente, y que es propietario de sus propios medios de trabajo profesional.
2. Auto-empleo compartido con un cargo o relación de dependencia en un contexto organizacional.
3. Asociación con un grupo de profesionales. Este es el caso de una firma de ingenieros o arquitectos que prestan servicios en forma asociada o cooperativa.
4. Empleo de tiempo-completo en una organización dedicada a la prestación de servicios profesionales.
5. Empleo en una organización que no está predominantemente orientada a la prestación de servicios profesionales. Es el caso del médico o del ingeniero que desempeña labores "burocráticas" en organizaciones públicas o privadas.

No importa si la tipología es exhaustiva o consistente. Sólo sirve para indicar que diferentes contextos laborales afectan la auto-imagen del profesional, la propia definición del cliente, y su relación con él.

Por otro lado, el tipo de contexto afecta el grado de autonomía del campo profesional. Según el modelo ideal que recordamos antes, el control sobre la práctica se realiza entre colegas del propio campo. Esto no ocurre en el caso de las profesiones que se desarrollan en el interior de organizaciones prestadoras de servicio. En este caso se produce una separación entre el profesional y los medios de su trabajo (instrumentos, planta física, tecnología, apoyo logístico, etc.). Esta separación determina la disponibilidad de recursos tecnológicos y científicos por parte del profesional individual.

El profesional en la organización no tiene ya una relación directa con el cliente. En realidad, la que presta el servicio es la organización. Esta es quien le paga (ya no en honorarios, sino en sueldo), y no quien recibe el servicio. Esta separación es

muy notoria en el caso de los médicos. Estos, en un principio prestaban sus servicios en forma independiente (eran clásicos profesionales liberales). Los desarrollos en las tecnologías de curación y prevención de enfermedades y la socialización del servicio de salud (expansión de la cobertura a nivel de masas) produjo una burocratización del sistema nacional de salud. Quien presta el servicio ahora es la organización, y no el médico particular. Este ya no es propietario ni del consultorio, ni de los medios de diagnóstico y curación.

Esta transformación afecta en gran medida la imagen social del médico y su propia auto-representación. Al mismo tiempo, el trabajo en el gran hospital requiere de un sistema de actitudes y habilidades relativamente novedosas con respecto a los requerimientos del ejercicio liberal de la profesión.

En 1980, el Dr. Guillermo Soberón, rector de la UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México, en una intervención durante la trigésimocuarta reunión de la Sociedad Mexicana de Salud Pública, declaró que "en México la medicina se ha institucionalizado casi en su totalidad (...) y la práctica privada de esta profesión tiene pocas posibilidades debido a la concentración de médicos en las áreas urbanas, por esto, la mayoría de los egresados buscan ingresar a los organismos públicos de salud"⁴³. Para tener una estimación del desfase entre oferta y demanda de médicos en el país, hay que recordar que, para esa misma fecha, se calculaba que se graduaban unos 10.000 médicos por año, y que las instituciones de salud empleaban sólo a 2.500. Otros tantos se ocupaban en hospitales privados o en el ejercicio liberal de la profesión. En consecuencia, los 5.000 restantes se consideraban desempleados o sub-empleados⁴⁴.

La burocratización del ejercicio profesional afecta de modo directo los estilos de la prestación del servicio. En consecuencia, el profesional tiende a perder su identificación con la profesión en sentido estricto, y a aumentar su identificación con la organización que lo emplea. Por otro lado, a medida que la sociedad se hace más diferenciada y compleja, los roles laborales de los profesionales se hacen cada vez más variados y complejos. Esta complejidad genera una serie de tendencias hacia la diferenciación de las profesiones en especialidades y sub-especialidades. Esto acrecienta las disputas por el problema de las jurisdicciones entre profesiones. Ingenieros y arquitectos, y sus respectivas especialidades, mantienen relaciones de competencia para la realización de tareas específicas. Por ejemplo, los arquitectos en 1980 se quejaban de que el 50% de las construcciones que se hacían en México no contaban con su participación, lo cual, en su concepto "origina edificaciones costosas, urbes híbridas, y poca atención a la vivienda rural"⁴⁵.

Además, la proliferación de profesiones, y su necesaria interacción en la prestación de servicios a cargo de grandes organizaciones obliga a cada profesional particular a trabajar en relación con otros "no colegas", lo cual no siempre se produce de manera satisfactoria.

La modificación del contexto ocupacional está relacionada con otra transformación significativa del ejercicio profesional: la aparición de nuevos clientes. En efecto, el

desarrollo de la sociedad moderna y sus procesos concomitantes de urbanización, industrialización acelerada, migraciones masivas, etcétera, plantea una serie de desafíos y problemas sociales de magnitud y de calidad inusitada. Con los nuevos problemas sociales se presentan nuevos "clientes" potenciales de servicios totalmente originales. En gran parte, la novedad reside en una redefinición radical del cliente. Para el profesional liberal, el cliente era un individuo particular, con nombre y apellido. Era éste quien demandaba sus servicios directamente al especialista. Ahora el cliente no sólo es el individuo, sino una categoría de individuos, es decir un grupo de personas que comparten una característica básica común, ya se trate de una situación cultural (etnias), espacial (regiones), social (marginados, campesinos, obreros, etc.) o bien de edad (ancianos, niños) o sexual (mujeres), el cliente cada vez más, es un cliente colectivo. A su vez, el cliente directo del profesional es la organización. El médico presta servicios e ti la Obra Social y a la Obra Social al mismo tiempo. El cliente, entonces, también es una organización. A raíz de este cambio, el cliente es una ambigua serie o continuo que va del "cliente directo" e inmediato al "último cliente" o consumidor último del servicio. El problema es que no necesariamente coinciden los sucesivos clientes de la cadena señalada.

El nuevo profesional trabaja para la organización. Debe identificarse con los intereses de la institución a la que presta sus servicios. Es la organización la que toma las decisiones últimas que afectan al servicio. El profesional sólo puede decidir si se queda o si se va de la organización que lo emplea.

La diversidad de clientes y el alejamiento entre el cliente último y el profesional que presta el servicio da lugar a la aparición de una serie de conflictos de intereses. El problema es más grave en aquellos casos en que los productos del trabajo profesional (diseños, o conjunto de ideas) pueden ser utilizados más allá del momento de su producción y sin la intervención de su productor directo (el profesional). En este caso, el intelectual pierde todo control sobre el uso que se hace del resultado de su trabajo.

Por otro lado, la colectivización del cliente afecta la formulación de las demandas de los servicios. Cuando el cliente es una persona individual, es más fácil para el especialista evaluar las aspiraciones, necesidades y motivaciones del cliente. Cuando el cliente es colectivo, los marginados urbanos, por ejemplo, ¿cómo y quién define sus necesidades? En estos casos interviene toda una serie de mediadores institucionales, entre los cuales tiene que interactuar el profesional moderno. Aquí también se requieren habilidades y actitudes específicas que las instituciones de formación profesional no desarrollan de un modo satisfactorio.

El profesional debe trabajar ahora en un ambiente complejo.

Por ejemplo, si un arquitecto trabaja para una empresa de construcciones que tiene un contrato con INFONAVIT para realizar un conjunto habitacional popular, según los requisitos técnicos y estéticos del municipio "X", y para satisfacer las necesidades de vivienda de los clientes últimos: un sector obrero industrial determinado. ¿Cómo hace el arquitecto para conocer, articular y combinar los

intereses y las presiones de su cliente inmediato (la firma constructora), y de sus clientes intermedios y finales?

En caso de conflicto ¿qué intereses hay que satisfacer? ¿cómo priorizar demandas contradictorias? ¿cómo hace el arquitecto para "conocer" los intereses (gustos, necesidades, tradiciones, usos, etc.) o demandas de los obreros que habitarán las viviendas que él diseñe? Es claro que prevalecerán aquellos intereses que resulten beneficiados por la relación de fuerzas entre los actores. Sin embargo, el contexto plantea nuevos desafíos a los profesionales, los cuales, en su mayoría no han sido entrenados para resolverlos en forma adecuada.

En la medicina se presentan dilemas parecidos. El médico que tiene como cliente a la comunidad y sus problemas de salud no pueden ser formados en los moldes del médico-profesional-liberal. En este campo profesional existe cierta conciencia de los cambios ocurridos en el contexto de trabajo. El director de la Facultad de Medicina de la UNAM afirmaba que "al enfrentarse con la realidad, los egresados se encuentran con que no se los preparó para atender las necesidades de una comunidad", y no se trata sólo de un problema de actitudes ("hay que despertar una actitud de servicio"...), sino también de habilidades específicas para "conocer" la comunidad y sus problemas en materia de salud. Para ello no basta con dominar las técnicas de diagnóstico tradicionales aplicables sobre el "individuo enfermo, sino que se requieren medios y estrategias específicas para caracterizar a una comunidad, a un grupo de edad, o a un grupo étnico.

Si el médico debe enfrentar nuevos problemas, como por ejemplo el de la marginalidad urbana, deberá saber algo así como "sociología de la pobreza". Es bien sabido que la producción de un buen servicio, en general, no depende sólo del especialista, de las tecnologías que tiene a su disposición, ni de la capacidad organizativa de la institución donde trabaja. El cliente o consumidor del servicio (ya sea el educando, el paciente, etc.) contribuye a la producción del mismo. Sin su cooperación no es posible prestar un servicio óptimo. El especialista, entonces, debe saber dialogar con su cliente para poder "trabajar con él" en la solución de sus problemas⁴⁶. Por lo tanto, se debe incorporar al cliente en el rediseño del propio marco de trabajo del profesional. Esto no es sólo una cuestión de valores, un "marco filosófico" del programa o curriculum de estudios, sino una necesidad práctica. La educación profesional debe tomar en cuenta esta redefinición de los roles del especialista y del cliente en la prestación de los servicios sociales básicos. Esto vale tanto para el médico como para el arquitecto, el abogado, el urbanista, el ingeniero, etc.

Como resultado de esta redefinición de los papeles profesionales, la imagen ideal típica del profesional liberal sólo se corresponde con ciertos sectores marginales de las profesiones clásicas.

Es muy probable que la mayoría de las nuevas profesiones, tanto en el área humanística como en las científico-tecnológicas, no tengan ningún espacio real para su ejercicio "liberal". Todas las especialidades de la docencia, las carreras científicas (es decir, orientadas a la producción de conocimientos), las

humanidades tienen como clientes potenciales exclusivos a las organizaciones o a las comunidades o grupos sociales, en todo caso a entidades colectivas. El rol del profesional se hace cada vez más complejo, en la medida en que se inscribe dentro de espacios sociales complejos, lo cual lo obliga a interactuar con colegas, con otros especialistas, con administradores y con clientes colectivos cuyos "problemas", no aparecen delimitados en forma clara e inmediata. De esta manera, han cambiado profundamente tanto las condiciones objetivas del diagnóstico como de la solución de los problemas sociales básicos.

Este contexto cambiante explica los ataques que a menudo se dirigen contra los estilos profesionales clásicos y contra los sistemas de formación correspondientes. Se dice que las profesiones constituidas "no responden a las necesidades sociales, nacionales o de los sectores mayoritarios de la sociedad". La crítica, en síntesis, consiste en afirmar que las profesiones no son suficientemente sensibles frente a los problemas emergentes, y que además, no son capaces de hacer uso de todo el conocimiento y la tecnología disponibles para resolverlos.

2. 3. Nuevas necesidades sociales

La complejidad de los nuevos problemas sociales hace que ninguna profesión en particular sea capaz de dar una respuesta global a los mismos. Por otra parte, es sintomático el hecho de que frente a la fragmentación de las profesiones, producto de la especialización creciente, y a la lucha de intereses inter o infraprofesionales, la formación de los especialistas no haya tomado suficientemente en cuenta la necesidad de desarrollar en sus graduados las habilidades necesarias para el trabajo en equipos inter-disciplinarios. Sin embargo, las instituciones responsables de los servicios se ven en la obligación de constituir grupos de trabajo formados por especialistas de diversa procedencia, estilos y lenguajes teóricos y técnicos.

A modo de ejemplo, veamos cómo cualquier problema educativo relevante requiere de la intervención de varias disciplinas y especialidades.

<i>Problema Educativo</i>	<i>Disciplinas Implicadas</i>
Diseño de mejores y más eficientes sistemas escolares	Psicología, Sociología, Economía, Arquitectura, Ciencias Políticas, Derecho, Administración
Reducción de conflictos entre escuela y comunidad	Sociología, Ciencias Políticas, Derecho, Administración
Sindicalismo magisterial	Sociología, Ciencias Políticas, Derecho Laboral, Relaciones Industriales, Administración
Aprendizaje insuficiente de habilidades básicas y relación entre educación y empleo	Sociología, Psicología, Economía, Orientación Vocacional
Falta de integración entre los componentes actitudinales, cognitivos y valorales de la educación	Psicología, Filosofía, Sociología
Determinantes genéticos y ambientales del aprendizaje	Psicología, Sociología, Antropología, Bioquímica, Genética
Integración de lo que se enseña en el hogar, la escuela y los medios de comunicación	Psicología, Sociología, Antropología, Ciencias Políticas, Comunicación

Este esquema⁴⁷ puede reproducirse para el caso de cualquier problema social relevante (vivienda, criminalidad, alimentación, salud, recreación, ecología, etc.). Lo que se trata de destacar es que las transformaciones sociales han roto la relación de correspondencia entre profesión y problema a resolver. Sin embargo, la lógica del desarrollo de los campos profesionales, los intereses que apoyan los procesos de autonomización, y la inercia propia de los procesos de formación profesional, conspiran contra los intentos de organizar respuestas integradas a los problemas planteados. Existen evidencias que indican que el desarrollo de actitudes de colaboración y de trabajo en equipo entre diversos especialistas se ve malogrado por el efecto de toda una serie de factores que contribuyen a la "feudalización" de los campos profesionales.

Por otro lado, la despersonalización de los clientes, como dijimos antes, hace que el especialista se tenga que enfrentar a una "demanda cada vez más indeterminada". Los "marginados urbanos", por ejemplo, no están en condiciones de plantear sus demandas habitacionales (gustos, tradiciones, etc.) con la misma determinación y detalle que el clásico cliente individual. En este caso, el arquitecto-urbanista, puede producir su servicio tomando en cuenta más sus propias percepciones del problema que las necesidades sentidas por los clientes. El especialista, en estos casos, puede caer en la tentación de creer que sólo él

posee el conocimiento y la tecnología suficiente y necesaria para prestar un servicio eficaz. Pero, ya vimos como, en el caso de la producción de servicios (a diferencia de la producción de bienes materiales) el consumidor también participa directamente en su producción. Por ello nos parece muy atinada la propuesta de Schiff⁴⁸ en el sentido de reemplazar el concepto de "sistemas de prestación" (delivery systems) que supone que todo el conocimiento y las habilidades están en manos del profesional y de la institución donde trabaja, por el concepto de "sistemas de realización" (realization systems), que remite al hecho de utilizar en forma articulada los recursos de especialistas y clientes en la solución de los problemas de estos últimos.

2.4 Desarrollo y especialización del saber científico

No nos detendremos aquí a discutir en sí mismo el proceso de extraordinario crecimiento y transformación del conocimiento científico y tecnológico disponible en las sociedades modernas. Este fenómeno es para nosotros una variable independiente, es decir, que de algún modo afecta al fenómeno que nos interesa: la formación profesional y el desarrollo de las profesiones modernas.

A modo de síntesis, digamos que este desarrollo científico-tecnológico acelerado está asociado con los siguientes efectos en los campos profesionales:

a) En primer lugar, constituye un fuerte estímulo para la especialización, esto es, para la continua aparición de nuevos campos profesionales, cada uno de ellos con sus propias pretensiones autónomas. Por otro lado, la super especialización hace difícil la tarea del generalista. Los no especialistas, no sólo encuentran problemas en el campo laboral, sino que no gozan de la mismas consideraciones sociales. Esto refleja en el campo de las "vocaciones" hacia las carreras relacionadas con la salud. Los responsables de la formación de médicos señalan la "necesidad de fomentar la formación de médicos generales que han sido sacrificados por la especialización".

Como resultado de la evolución del saber (y, recordemos, de los intereses corporativos de los especialistas) se ha tendido a hacer corresponder a las profesiones con las disciplinas, lo cual no es siempre correcto. En realidad, de lo que se trata es de formar tanto especialistas para hacer avanzar el conocimiento, como de formar profesionales cuya tarea consiste en resolver problemas sociales. De allí, que en el caso de la medicina, la estructura de las vocaciones no corresponde con los planes de salud pública del país, en tanto que estos últimos le dan prioridad a la solución de los problemas de la salud de los sectores marginados del campo y la ciudad, los cuales no son tanto problemas para especialistas como problemas para médicos generalistas de alta calidad profesional.

b) El desarrollo científico-tecnológico acelerado incrementa la probabilidad de la obsolescencia del profesional. De allí que la necesidad de la actualización y la

educación permanente Se haga cada día más evidente. Por otro lado, se mantiene actualizado al profesional cuando se actualiza la formación profesional. La lógica del planeamiento curricular y la organización de los procesos de enseñanza aprendizaje corresponde a un período anterior del desarrollo del saber, caracterizado por un ritmo lento de crecimiento. En esta etapa, el planeamiento curricular se resolvía en un momento específico del tiempo, y sólo era revisado luego de muchos años. Se consideraba que por largos períodos era claro y preciso el "paquete de conocimientos básicos" necesarios para la formación de un profesional. La división del trabajo pedagógico por cátedras o cursos garantizaba que se realizara una dosificación del conocimiento impartido según los moldes prescriptos. Si a esto se aúna el hecho de que existe una natural inercia de las instituciones encargadas de la formación profesional (el famoso efecto "conservador" de las instituciones escolares, que no corresponde analizar aquí) se comprenderá por qué existe tanto desfase entre el conocimiento disponible y el conocimiento inculcado en las instituciones de formación profesional. El ritmo actual de producción de conocimiento obliga a las instituciones a modificar los criterios de planeamiento curricular, y a redefinir los procesos de selección del saber para la conformación de los curricula.

Por último, las transformaciones permanentes en los campos científicos y tecnológicos, obliga también a repensar la clásica distinción estática entre "tiempo de la formación profesional" (como tiempo "acabado") y tiempo del ejercicio profesional. De alguna manera, los discursos actuales sobre formación permanente obedecen a esta nueva racionalidad emergente que obliga a no separar en términos cronológicos el momento del aprendizaje del momento de la práctica profesional.

c) La fragmentación de los campos profesionales hace cada vez más difícil el trabajo cooperativo entre diversos especialistas, porque la lógica del desarrollo de los campos genera distintos conjuntos de intereses, de actitudes, y por último, de lenguajes, todo lo cual dificulta la comunicación y la interacción. Sin embargo, la especialización, cuando es necesaria, no tiene por qué llevar a esta incapacidad de comunicación y de diálogo entre diferentes lenguajes. La formación del especialista debe también tomar en cuenta la necesidad de desarrollar en el profesional tanto las capacidades como las actitudes que favorecen el trabajo en equipo. La capacidad de escuchar, de entender y de interactuar entre especialistas de diversa procedencia puede ser fomentada mediante mecanismos formales e informales (experiencias prácticas) calculadas y previstas en los respectivos curricula.

Para el logro de estos objetivos quizás sea importante insistir en la inclusión de las ciencias sociales y de la conducta en los curricula de la formación profesional en todas sus especialidades. Su incorporación se aconseja porque se espera que estos conocimientos colaboren en:

- el diagnóstico de las dimensiones de los problemas complejos y de la relevancia de las diversas profesiones para su solución;

- el desarrollo de las habilidades requeridas para entrenar, constituir, y administrar grupos interdisciplinarios;
- la formación de habilidades orientadas a entrenar profesionales capaces de trabajar en forma colaborativa con clientes y colegas; y
- el fomento del análisis de las implicaciones valorativas del ejercicio de las profesiones. En otras palabras, pueden ser útiles en la tarea de "humanizar" la ciencia, la tecnología, y su uso para la resolución de problemas prácticos.

Volveremos más adelante sobre el modo de integración de contenidos de las ciencias sociales en los currícula profesionales. Veamos ahora otras dimensiones de la crisis, desde el punto de vista de las carreras profesionales.

2. 5 Estructura del Conocimiento Curricular

Casi todos los currícula profesionales están compuestos por una combinación de los siguientes elementos:

- una o más disciplinas básicas o fundamentales (la teoría);
- un conjunto de ciencias aplicadas o tecnologías que indican el cómo hacer; y
- un conjunto de experiencias prácticas para desarrollar habilidades y actitudes específicas.

Aunque sólo se trata de una descomposición analítica de elementos que en la realidad de los procesos curriculares se encuentran mezclados, la distinción es útil a los efectos del análisis.

Generalmente la formación profesional comienza con el aprendizaje de las ciencias básicas (la "teoría"), sigue luego con los componentes más aplicados, y culmina con las experiencias prácticas (las "prácticas de campo", el "internado", el "servicio social", etc.). La lógica en un tiempo dominante fue: primero la teoría, luego el método (o las técnicas), y luego la experiencia de su uso práctico. La práctica, en este modelo es "la aplicación de la teoría".

Las profesiones particulares pueden clasificarse según el grado de convergencia de las disciplinas y tecnologías que se consideran básicas para su desarrollo. En otras palabras, según el grado de acuerdo que existe acerca de la validez o pertinencia del conocimiento profesional básico. Este es el caso de la medicina, o la ingeniería y otras profesiones constituidas. No ocurre lo mismo en otras, tales como la sociología, la pedagogía, o la psicología. En estos casos existe una

discusión acerca de cuáles son las disciplinas básicas que alimentan el ejercicio de las prácticas profesionales respectivas. Los mismos puede decirse del componente Micado de los currícula. El consenso relativo también se aplica a las técnicas y metodologías de la intervención. En síntesis, existe un grado variable de "acuerdo social" sobre el conocimiento o los procedimientos válidos para solucionar problemas. Esto es importante en la medida en que una parte relevante del entrenamiento profesional no está orientada tanto (o más bien, no debe estar orientada) al aprendizaje de soluciones a problemas conocidos, como el desarrollo de capacidades y actitudes para "manejar problemas sin solución conocida", o bien, a encontrar nuevas y mejores soluciones a los viejos problemas.

En todos los currícula debería existir este espacio de aprendizaje, que podríamos denominar "de educación para la incertidumbre". Este espacio tiende a ser más holgado en las profesiones con bajo grado de convergencia. Al mismo tiempo, su importancia aumenta en la misma medida en que tanto la evolución permanente de la conciencia social, como de la ciencia y la tecnología, convierten en no deseables u obsoletas las soluciones que en un tiempo fueron valoradas positivamente sin discusión alguna. Esta perspectiva cambia totalmente el enfoque clásico de la formación profesional, la cual ya no consiste en aprender un conocimiento codificado para reconocer-resolver ciertos problemas, sino en desarrollar capacidades más fundamentales, orientadas a manejarse en contextos complejos y en situaciones imprevistas.

Estas nuevas capacidades requieren de ciertos tipos de lenguajes y de determinados sistemas de actitudes o propensiones y disposiciones mentales específicas. Entre ellas pueden citarse la capacidad de mantener la confianza en uno mismo aun cuando no se tengan respuestas frente a ciertos casos de problemas, y la voluntad y persistencia en la búsqueda de soluciones nuevas. Por otro lado, se requiere de un grado de madurez suficiente como para tomar decisiones sin contar con toda la información pertinente, y de valor como para vencer los prejuicios y resistencias que inevitablemente se interponen ante las soluciones novedosas.

Aun en las profesiones constituidas y con un alto grado de consenso respecto de su capital de conocimientos acumulados y en sus técnicas básicas, siempre será necesario adecuar el saber adquirido a las condiciones únicas del problema que el profesional tiene enfrente. Si se desarrollan estas actitudes en los futuros practicantes se evitará que se reproduzca la tendencia de los profesionales novatos a desconocer las particularidades propias de los problemas de sus "clientes". Es conocida la tendencia que tienen los recién graduados a encasillar los problemas reales que enfrentan en las "teorías" o "tecnologías" aprendidas en la escuela. Esta es la consecuencia del modelo arriba citado de "primero la teoría y luego la práctica".

Para resolver esta contradicción, quizás sea necesario integrar las experiencias de aprendizaje teórico con las exigencias propias de la práctica. Para ello es preciso articular la enseñanza de la teoría con la de las tecnologías y experiencias

prácticas. No se trata simplemente de invertir el modelo y reivindicar "la primacía de la práctica". Muchas experiencias pretendidamente "innovadoras" caen en el error de lanzar, en las primeras etapas de la formación, a los estudiantes para que "tomen contacto con la realidad" sin ningún tipo de orientación teórico-metodológica. Esta especie de "populismo académico" ha terminado en rotundos fracasos que sólo tienen la virtud de justificar los reclamos de los partidarios de la tradición, quienes se encuentran entonces en condiciones de argumentar en favor del restablecimiento del viejo orden de cosas.

2.6 Especialistas y Generalistas

Ya vimos antes que los campos profesionales tienden a fragmentarse en una multitud de sub-conjuntos profesionales, cada uno de ellos con sus propias pretensiones de autonomía y legitimación. Como resultado de ello aparece un conjunto de especialistas que las situaciones problemáticas reales obligan a interactuar pero que no están en condiciones de hacerlo. Esta situación genera una serie de problemas, entre ellos, los siguientes:

- el "cliente" ya no sabe a quien recurrir cuanto tiene un problema;
- cada vez es más difícil desarrollar una visión de conjunto de los problemas complejos, dada la diversidad de estilos, lenguajes, intereses profesionales, etc.

Para resolver estos problemas, en ciertos campos profesionales tradicionales se ha desarrollado (muchas veces en forma "empírica") un tipo de profesional generalista, el cual se encarga de examinar en primera instancia la problemática del cliente.

En este primer acercamiento, el generalista diagnostica el problema, lo tipifica, y sugiere la intervención de los especialistas pertinentes. De esta manera se intenta salvar el primer problema.

Frente al segundo problema se ha intentado inculcar en el especialista las actitudes y aptitudes necesarias para el trabajo en equipo. Al mismo tiempo, se ha propuesto o estimulado la formación de una especie de coordinador o administrador de equipos de trabajo interdisciplinario. Cabe aclarar que la mayoría de las veces estos "administradores de equipos de intelectuales" se han formado en la práctica, y no mediante un proceso formal de aprendizaje. Sin embargo, tienden a desarrollarse programas (en general de post-grado) para la formación de este tipo de profesional-administrador. Para ello son útiles los conocimientos relacionados con la psicología social, el planeamiento, la programación, el análisis de sistemas, la administración, la sociología de los grupos, etc.

2.7 Burocratización e Innovación

Como consecuencia de la estructuración creciente de los campos, éstos alcanzan un alto grado de autonomía. Un factor que contribuye grandemente a ello es la asociación profesional-gremial. Como en todo campo, los dominantes dominan merced a la preservación de las tradiciones y formas consuetudinarias de hacer las cosas. Generalmente, los dominantes no son propensos a las innovaciones. De allí que la burocratización de las profesiones se asocie a la conservación de usos y costumbres. Todo sistema de control (y la asociación profesional es precisamente eso) tiende a ser conservador. En consecuencia, toda conducta innovadora tiende a ser considerada como desviada, y por lo tanto merecedora de represión. Esta burocratización retarda la velocidad de legitimación de los descubrimientos científicos y tecnológicos, en especial de aquellos que producen cambios significativos en los estilos de las prácticas y procedimientos dominantes. La innovación es peligrosa en tanto y en cuanto erosiona las bases de legitimación de los dominantes, esto es, amenaza la estructura misma de la dominación.

Según señala un observador, las asociaciones profesionales que estructuran el campo "mediante sus revistas y periódicos, conferencias, reuniones técnicas y científicas, programas de educación continua, intercambios sociales informales en los encuentros, moldean la conciencia colectiva de los profesionales, desarrollan habilidades y técnicas, establecen los límites del campo intelectual del conocimiento profesional, y señalan las avenidas por las que puede avanzar el conocimiento"⁵⁰.

A medida que se fortalecen, las asociaciones profesionales dictan la ley en los campos respectivos. El mismo autor nota que "existen evidencias de oligarquización y burocratización: permanencia en las posiciones más poderosas; la llegada de los altos cargos en el nivel nacional generalmente se produce luego del paso de los cargos de nivel inferior; y las posiciones de poder tienden a ser ocupadas por personas de alto prestigio (pero no las más prestigiosas) y autoridad en la profesión. Por último, el staff permanente de miembros tiende a desempeñar un rol cada vez más importante en la toma o en la orientación de las decisiones"⁵¹.

En todo campo profesional existe una lucha entre conservadores e innovadores (en otras palabras, entre "derecha" e "izquierda"). Los segundos pretenden ascender posiciones mediante estrategias de "subversión" del orden establecido. Son los que pretenden redefinir la misma clientela de la profesión. Y esto no se hace sin, de alguna manera, atacar las posiciones dominantes

El problema, entonces, consiste en formar innovadores, es decir, gente capaz de servir a nuevos clientes con nuevas prácticas escapando al control burocrático de la profesión. Una manera de escapar a esta presión de las asociaciones profesionales consiste en la puesta en marcha de proyectos interdisciplinarios. De este modo es posible incrementar la probabilidad de dar mayor importancia al "cliente último", de diagnosticar en forma más global y comprensiva los problemas

sociales complejos. Así, el profesional puede de alguna forma "escapar" al control que ejercen las asociaciones sobre su propio campo.

2.8 Las Críticas a las Profesores: Una Síntesis

A continuación resumimos las críticas más comúnmente hechas a las profesiones estructuradas según el patrón tradicional.

a) La fragmentación de los campos profesionales (especialización del saber, luchas de intereses, etc.) las hace cada vez menos aptas para responder a ciertos tipos de problemas sociales complejos que requieren de un abordaje interdisciplinario o interprofesional.

b) Los currícula profesionales, las primeras fases de los estudios, y los procedimientos formales e informales de graduación se han vuelto rígidos y estandarizados (suponen un estudiante ideal que raras veces se da en la realidad). En consecuencia, los profesionales graduados no están en condiciones de hacer el trabajo que debieran y/o quisieran hacer.

c) Las normas que regulan el ingreso a las profesiones se han vuelto tan rígidas (en especial en los campos muy estructurados) que muchos aspirantes ven relegadas sus pretensiones en razón de su edad, procedencia social, sexo, lugar de residencia, etc.

d) El conocimiento básico y aplicado, en ciertos casos se ha vuelto tan consensual y rutinario que impide o dificulta grandemente la producción y la difusión curricular de innovaciones. Los intereses de los grupos profesionales dominantes contribuyen a retardar las necesarias transformaciones en los planes de estudio y en las prácticas profesionales.

e) Los profesionales son cada vez menos aptos para responder a las necesidades de los clientes últimos (generalmente compuestos por grupos humanos amplios) y trabajan u orientan su trabajo cada vez más en función de las determinaciones e intereses de las organizaciones burocráticas que los emplean.

f) La educación profesional está casi totalmente orientada a la producción de profesionales especialistas independientes que no están capacitados para el trabajo en equipo. Tampoco están en condiciones de interactuar con los clientes en la identificación de los problemas y de sus posibles soluciones, ni para trabajar con otros especialistas en la solución de problemas complejos.

g) La educación profesional provee pocas alternativas para quienes desean formarse como organizadores y administradores de proyectos o equipos interdisciplinarios o-interprofesionales. Esta función la desempeñan algunos profesionales (por ejemplo ingenieros, administradores, etc.) que han tenido

alguna introducción a las teorías y técnicas de planeamiento, programación, control, manejo de personal, etc.).

h) La educación profesional no hace un uso adecuado de las ciencias sociales aplicadas para desarrollar en los futuros profesionales aquellas capacidades relacionadas con la elaboración de diagnósticos, la visualización de las dimensiones éticas de su práctica profesional, y la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de toda su carrera profesional.

CITAS

43. Uno más Uno, México, 13 de noviembre de 1980.

44. Declaraciones del Dr. Octavio Rivero Serrano, Director de la Facultad de Medicina de la UNAM, Uno más Uno, México, 10 de abril de 1980.

45. Reportaje de un grupo de especialistas de la Universidad Veracruzana a Uno más Uno, México, 14 de junio de 1980.

46. Hirsch, Joachim, Lo "Stato di sicurezza nazionale" L'infuso esercitato dalle mutare condizioni di riproduzione della forza di lavoro sulla forma e le funzioni della Stato, en Gozar, Gustavo, Le Transformazioni dello Siseo, La nuova Italia Editrice, Firenze, 1980.

47. Esta relación fue construida por el Comité de Investigación Básica en Educación del "National Research Council de EE. UU." Tornado de Schein, Edgar H., op.

48 Schiff, S. E., "Training he Professional", en: University of Chicago Magazine, rail 1970, citado por Schein, Edgar H. op. cit.

50. Gilb. Corinne L., Hidden Hierarchy, Harper & Row, Publishers, Incorporates, New York 1966, págs. 78-79.

51. Ibid., pág. 128.