

# Modificaciones epistemológicas actuales, oferta educativa y organización curricular

## Current epistemological modifications, educational offerings and curricular organization

ROBERTO A. FOLLARI\*

---

RESUMEN – Empezando con la idea de que un cambio en la educación implica a los planes de estudio pero no se agota en ellos, el artículo destaca la mala utilización de la idea de sociedad del conocimiento en el capitalismo globalizado, dibujado como una sociedad no mucho diferente de la fordista. El autor afirma que no hay una sociedad del conocimiento, sino que hay un capitalismo que hace del conocimiento una fuente permanente de ganancia y valorización, donde la universidad es su principal agencia. Una nueva universidad deberá reivindicar la inmersión social del conocimiento y habrá de atender permanentemente al conocimiento básico y el crítico, donde la planificación estratégica no debiera faltar. Por fin, presenta cuestiones sobre las carreras del personal docente y administrativo, advirtiendo las tensiones con la autonomía y su falso entendimiento como extraterritorialidad.

**Descritores** – Sociedad de conocimiento; universidad; carrera; autonomía.

**ABSTRACT** – Based on the idea that change in education impacts on study plans but is not limited to it, this article identifies the wrong utilization of the idea of knowledge society in the globalized capitalism understood as a society not much different from the Fordist. The author contends that there is no knowledge society but capitalist society which uses knowledge as a permanent source of desire and enhancement, where the university is the main agency. A new university must claim the social immersion of knowledge and will have to be responsive permanently to basic and critical knowledge, where strategic planning must not lack. Finally, this article presents questions about the careers of faculty and administrative staff, adverting the tensions with autonomy and its misunderstanding as extraterritoriality.

**Key-words** – Knowledge society; university; career; autonomy; individual and education.

---

En primer lugar, cabría hacer breve referencia a lo que de excesivo ha habido de depositación sobre los planes de estudio, asumiéndolos como si de ellos dependieran las reformas educativas sin más trámite. Es obvio que un cambio en la educación implica a los planes de estudio, pero no se agota en ellos; por el contrario, estos no son otra cosa que una planificación ideal de lo que debiera hacerse en las aulas, a medida contradicha por lo que efectivamente sucede. Las nociones de “currículum oculto” o “currículo pensado” sirven para mostrar la diferencia entre

---

\* Doutor em Psicologia. Professor titular de Epistemologia na Universidade Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). E-mail: [robfolliari@ciudad.com.ar](mailto:robfolliari@ciudad.com.ar)

Artigo recebido em: maio/2005. Aprovado em: julho/2005.

### Educação

las prácticas y lo que se planifica sistemáticamente, y para dejar esclarecidos los límites que los diseños curriculares encuentran para viabilizar “per se” modificaciones concretas en la realidad de la vida institucional de las escuelas (DE ALBA, 1991).

Una segunda cuestión – previa al tratamiento propiamente dicho de nuestro tema - es que en Argentina sólo los estudios de grado pueden ser considerados parte de la oferta educativa permanente. Poco puede pensarse respecto de los planes de estudio en los posgrados, en la medida en que éstos carecen de una entidad institucional que garantice su sustentabilidad, incluso su financiamiento. La precariedad del posgrado en Argentina es fruto de la decisión de hacerlo arancelado, mientras las carreras de grado siguen siendo mayoritariamente gratuitas (a pesar de los esfuerzos neoliberales por liquidar dicha gratuidad, la cual es muy cara a la tradición cultural argentina). De tal modo, los posgrados están librados a su propia suerte, suelen ser independientes de los presupuestos ordinarios, y dependen de obtener la demanda suficiente para autofinanciarse. Tal condición ineluctable hace que, al presente, tengamos que poner casi toda la reflexión sobre las carreras de grado, a la par que llamar la atención para que esta precariedad estructural de los posgrados en Argentina tienda a ser institucionalmente subsanada – incluso si se mantuviera el arancel universal en ese nivel.

### **CUESTIONES DE LÍMITES**

En primer lugar, cabe destacar que contra los devaneos ideales que puede hacerse desde lo imaginario, cuando llega el momento de modificar un plan de estudios, las restricciones a partir de las condiciones concretas suelen ser rotundas. No se puede proponer el plan con más materias que aquellas que pudieran ser cubiertas por los docentes con los que efectivamente se cuenta; no se puede postular otra cosa que lo posible dentro de los horarios de clase factibles para el tipo y número de alumnos de la/s carrera/s de que se trate.

Por supuesto que puede contratarse nuevos profesores, o modificarse el perfil del alumnado; pero lo primero exige excedentes presupuestarios a menudo inexistentes, además de los procedimientos de ingreso y contratación que a menudo son complicados en las universidades argentinas. Cambiar el perfil estudiantil es aún más difícil, pues a menudo exigiría dejar fuera a algunos de quienes aspiran a cursar la carrera en un futuro próximo, y complicaría las condiciones de un porcentaje de los que cursan en ese momento. Ello podría ser entendido en términos de exclusión del sistema de dichos alumnos reales o potenciales, con los conflictos que ello seguramente acarrea. Por tanto, los cambios se limitan a términos relativamente convencionales, sin que haya espacio para cambios que impliquen una envergadura considerable.

### **Educação**

A ello cabe agregar la dominancia en la Argentina de la estructura de cátedras como modo de organización administrativa del personal académico, un insólito anacronismo que en tanto pertenece a la tradición local, se ha naturalizado y raramente es puesto en cuestión. La estructura de cátedras hace de cada una de ellas un feudo, y de cada profesor titular un señor feudal, dotado de poder propio sobre el personal a cargo, sin compromiso efectivo con nada que vaya más allá de la cátedra misma (como serían los resultados de conjunto que produce una carrera, por ej.).

Pero lo más grave es la falta de movilidad ascendente que ello determina para el personal académico, condenado a esperar que se vayan quienes lo anteceden en la cátedra para promocionarse, hasta la paradoja de que cuanto mejor sea la cátedra más difícil será progresar en ella. A la vez – y decisivo para lo que estamos analizando – los profesores no dependen directamente de un director de carrera o de departamento, de modo que están atados a su lugar en la cátedra y no puede moverse de allí.

El uso de los recursos docentes de la institución se hace esclerosado y estereotipado, en tanto al no poder mover a cada docente de ese nombramiento al interior de una pequeña baldosa temática que es la de su cátedra, no se lo puede destinar sino para esa temática prefijada.

No se ha destacado suficientemente este otro límite estructural que sufren los cambios de planes de estudio en nuestras universidades, y que hace que a la hora de realizarlos, no quepa otra cosa que un modesto ceñirse a las condiciones previas de la planta docente. Es decir, cambiar dentro de lo existente, cambiar muy poco, a veces no cambiar nada. Se trata de una situación estructural que se encuentra más allá de las posibilidades de modificación directa por los actores.

### **QUÉ CONOCIMIENTO QUIERE LA “SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO”**

En primer lugar, cabe destacar lo engañoso de la carátula tan utilizada de “sociedad del conocimiento”. El capitalismo globalizado no es una sociedad estructuralmente diferente de la que conocimos en tiempos de la producción fordista; así como el conocimiento no es el nuevo capital –tal cual livianamente acostumbra a afirmarse–, sino cumple una nueva función decisiva en cuanto a la acumulación del capital, lo cual es muy diferente.

Es notorio que en un mundo donde la competitividad está centrada en el cambio tecnológico, y el valor agregado de un producto por la intervención tecnológica es fundamental para establecer su precio de mercado, el saber que informa tales condiciones tecnológicas alcanza una importancia estratégica.

#### **Educação**

Pero ello no implica modificar dos condiciones decisivas:

- El capital económico sigue siendo el capital económico, la función del saber se limita a operar a su servicio. El conocimiento no es el nuevo capital económico, sino que colabora a generarlo; pero ello puede hacerse sólo si cierto capital económico previamente acumulado permite “contratar” a ese conocimiento poniéndolo a su servicio, y subordinándolo consecuentemente;
- No cualquier conocimiento es valorizado por el capital. No estamos ante la valorización capitalista del conocimiento en general, sino sólo de un muy específico tipo de conocimiento: aquél con consecuencias tecnológicas determinables.
- Lo anterior deja fuera no sólo a algún sector del conocimiento sistemático, sino a la gran mayoría de éste: las ciencias básicas, gran parte del acervo teórico de las ciencias sociales, las humanidades todas (filosofía y estudios literarios) y – obviamente – las artes en general. Por supuesto, también excluye al conjunto de los saberes sociales críticos, en cuanto no son pragmáticamente redituables (tal cual bien lo mostró Habermas, al diferenciar el interés emancipatorio del interés técnico y el práctico)<sup>1</sup>.

No hay, por tanto, una sociedad del conocimiento; lo que hay es un capitalismo que hace del conocimiento una fuente permanente de ganancias y valorización. Pero no se trata de “el” conocimiento en general, sino solamente de aquel que sea tecnológicamente asimilable. Por ello, ciertamente ésta es la sociedad planetaria más contraria al conocimiento de que se tenga memoria desde la entrada a la modernidad. Limita lo aceptable a lo útil, de modo que descarta a casi todo aquello que históricamente fue juzgado como decisivo: el conocimiento teórico-científico, la abstracción conceptual, los saberes críticos, las humanidades y las artes.

Como no poca epistemología ha demostrado<sup>2</sup>, la reducción de lo abstracto a lo operativo y de lo explicativo a lo aplicativo, implica un radical achatamiento de las posibilidades de interpretación de la realidad, no sólo la social sino incluso la de la naturaleza. Y nos remite a una tendencial nueva Edad Media, con liquidación progresiva del saber conceptual, reemplazado por la sola mentalidad calculatoria de los resultados técnicos.

Ante estos nuevos aprestos de barbarie nos hallamos hoy, cuando no pocos funcionarios universitarios, por fe en el capitalismo o por cortedad conceptual, apuestan de manera abierta a la investigación juzgada sólo por su valor de transfe-

### Educação

rencia, y a la relación Universidad-sociedad pensada sólo en términos de Universidad-empresariado.

### **LAS COORDENADAS DEL DESCRÉDITO UNIVERSITARIO**

Hay que admitir, sin embargo, que estas condiciones de la época son las dominantes, de modo que es de asumir que hay factores estructurales de peso que llevan la realidad y el entendimiento en la dirección que venimos analizando.

Ello no autoriza a abandonarse a tales influjos, pero sí permite comprender por qué muchos efectivamente lo hacen. Un primer factor decisivo es que si el conocimiento es juzgado por su importancia pragmática en la valorización del capital, las universidades – afortunadamente – aún distan de cumplimentar a plenitud este mandato.

No es que no estén inclinándose “obedientemente” en esta dirección, lo cual resulta de lamentar en instituciones peculiarmente autorreflexivas como debieran ser las universidades. Pero sí es verdad que se trata de organizaciones paquidérmicas, enormes y de muy lenta y escasa capacidad de automodificación<sup>3</sup>, lo cual hace que aún pretendiendo marchar en una dirección de acompañamiento al gran capital, esto se haga en gran medida irrealizable (lo que decíamos al comienzo sobre las imposibilidades de cambio de los planes de estudio, va en el sentido que estamos señalando).

Por tanto, en una sociedad que juzga según criterios pragmáticos de pura aplicabilidad, la universidad aparece como una institución obsoleta, apegada a principios tradicionales que ya no se compadecerían con las necesidades de los nuevos tiempos.

Otro factor en este desprestigio de lo universitario, que se da en escala mundial, es la vigencia de la cultura posmoderna. Esta, al liquidar la fundamentación, ha implicado también un cierto desapego hacia los intelectuales, en gran medida reemplazados hoy por los “formadores de opinión” mediáticos<sup>4</sup>. Si la vida no se ata a estructuras de pensamiento sistemáticas, los pensadores están de sobra. El elogio del desorden vital huye del orden de la teoría, o aún del desorden de ésta. Por tanto, la universidad como espacio propio de la formación y actividad de los intelectuales, aparece también como anacrónica para esta concepción que hace del instante y del vértigo su único criterio de admisibilidad.

Esta es una condición epocal no episódica ni casual, lo cual la hace en cierta medida inerradicable<sup>5</sup>. Sin embargo, a su interior se dan ciertas condiciones de “inflexión”, es decir, el auge aporoblemático del fin de la historia conlleva un vacío, el cual da lugar a la recuperación de ciertos problemas modernos en formato

#### **Educação**

posmoderno<sup>6</sup>. De cualquier modo, sin duda que asistimos a un debilitamiento de las condiciones de exigencia epistemológicas para la actividad científica. Esto se advierte desde las teorías de la incertidumbre y el azar como las de Prigogyne, a las de los “estudios de laboratorio” de Latour o de Woolgar, donde se muestra que la ciencia no es lo que pretendía ser, que no responde a un orden racional permanente, ni a criterios prefijados de búsqueda de la verdad<sup>7</sup>.

Más allá de la validez propiamente epistemológica que pudiera adscribirse a estas posiciones de radical sociologización de la problemática filosófica del conocimiento, su resultado inevitable a nivel de divulgación masiva es un aporte al desprestigio del quehacer intelectual. Al considerarse a la ciencia como un sistema de creencias equivalente a cualquier otro (según una línea que en su tiempo abrió FEYERABEND)<sup>8</sup>, podría pensarse en una radical democratización del conocimiento, pero también en su total indiferenciación respecto de cualquier modalidad de opinión, lo cual hace prescindible su financiamiento e institucionalización.

Todo lo anterior colabora al gradual desprestigio de la universidad, constatado por Sousa Santos (2004) en una obra reciente. Se advierte allí acerca de un proceso de deslegitimación en crecimiento, ligado a la falta de pertinencia social que se adscribiría a la institución universitaria.

Entiendo que el problema realmente existe, aun cuando no creo que sea tan pronunciado como lo expone dicho autor: “la universidad sigue teniendo un cierto crédito ante la sociedad”. Pero es verdad que éste se halla parcialmente erosionado ante la oleada pragmatista propia del presente, y que tal situación podría profundizarse.

No en vano ha adquirido rápido despliegue una propuesta tan chata y proempresarial como la expresada por Gibbons (1997), presentada a menudo, explícita o implícitamente, como modelo de lo que deba realizar la ciencia. Establecida en la aplicabilidad inmediata como requisito constitutivo, la investigación es presentada como a realizarse directamente en el contexto de aplicación (léase empresa), se propone como grupal y supuestamente superadora de lo individual, y como interdisciplinar supuestamente superadora de las disciplinas (con lo cual se tiende a presentar lo interdisciplinar como antidisciplinar y no como postdisciplinar, agrediendo así la noción misma de organización epistémica del conocimiento)<sup>9</sup>. Este pragmatismo de fuerte *pathos* antiteórico ha inficionado también a las universidades, no sólo a los organismos públicos que financian investigación inmediatamente aplicable (por ej., gobiernos provinciales o municipios), de modo que hoy son lugares comunes nunca explicados pero permanentemente vigentes, los financiamientos otorgados sólo a pesquisas con transferencia inmediata, o la preferencia por lo interdisciplinar, dogmática y omnipresente. Se trata de criterios férreos de

#### Educação

aceptabilidad que están aniquilando la ciencia básica, según los cuales Einstein hubiera sido considerado un paria no financiable (paradójicamente, él junto a grandes figuras de la ciencia como Gödel u Oppenheimer, fueron sostenidos en Pittsburgh durante muchos años, en un Instituto financiado por un grupo privado, que jamás les fijó pautas preestablecidas de actividad. Los resultados no fueron precisamente malos...).

Por supuesto, lo que se deriva para los planes de estudio a partir de esta mentalidad hoy fuertemente hegemónica, es la adecuación “punto a punto” de la oferta educativa a los perfiles exigidos desde los puestos de trabajo presentados por los empresarios. Es verdad que tal adecuación es imposible a pleno, dado que la velocidad del cambio tecnológico hace que el perfil sostenido al planificar una carrera, haya cambiado de hecho ya cuando se tiene los primeros egresados; se requeriría un proceso de autocorrección permanente de los planes de estudio por completo ajeno a la lentitud institucional que muestran las universidades. Pero en todo caso, el imaginario va en dirección a una especie de “armonía preestablecida” entre puestos de trabajo y condiciones de la oferta educativa.

Por cierto que la idea de una educación planificada al servicio de una economía desplanificada es un despropósito incoherente, que se ha mostrado muy propio de la mentalidad neoliberal. En rigor, habría que establecer espacios de negociación mutua donde la planificación se establezca desde los dos subsistemas del sistema social; es decir, donde la economía no se rija únicamente por el lucro, sino por una racionalidad calculada en relación con necesidades sociales. Pero ello viola la muy mentada “libertad de mercado”, con lo cual no es fácil que estos acuerdos se establezcan. De modo que la “mutua adecuación” propuesta, no significa otra cosa que la exigencia implícita de que la educación se adecue pasivamente a las pautas de una economía irracional y desplanificada. Y se juzgará aceptable a la educación, sólo en la medida en que muestre su plena compatibilidad con una economía a la que no se pone en cuestión (aun cuando carezca de toda racionalidad que no sea la de la ganancia privada).

Lo anterior, sin embargo, no significa que haya que desconocer las condiciones del mercado de trabajo a la hora de establecer los planes de estudio, sino sólo que hay que tenerlas en cuenta, pero no suponiendo una adecuación *punto a punto*, y teniendo siempre presente que las herramientas teóricas que hay que ofrecer a los estudiantes, a menudo no serán directamente solicitadas por el mercado.

Por otra parte, hay que diferenciar al mercado de las necesidades sociales; es decir, se debe advertir la cantidad y condiciones de los puestos de trabajo efectivamente existentes (o los previsibles para cuando los alumnos egresen), pero también habrá de tenerse en cuenta los puestos potenciales si es que se racionalizara la economía en un mínimo acorde con necesidades sociales. Por ej., puede

### Educação

que sobren médicos en las ciudades argentinas, pero no es obvio que se haya cubierto todos los requerimientos en el campo. Cosa parecida podría decirse respecto de los psicólogos; si bien no cabe formar profesionales destinados a la desocupación, tampoco puede lisa y llanamente confundirse los puestos de trabajo existentes, con aquellos socialmente necesarios, y potencialmente atendibles. Una cierta atención a estos últimos habrá de hacerse en todos los casos de diseño de planes de estudio, y definición de los perfiles profesionales respectivos.

### ¿UNA “UNIVERSIDAD CON LA GENTE”?

De Sousa Santos propone la idea de superar la universidad para abrirse a una “pluriversidad”. Su apuesta es la de superar la creciente deslegitimación universitaria por vía de una monumental reconversión de la tarea de las casas de altos estudios, hacia la relación con los problemas sociales y su solución efectiva. Se trataría de relacionarse con ONG’s y con diversas organizaciones sociales – incluyendo empresas, pero no limitándose a ellas-, para tipificar necesidades prioritarias, y colaborar (por la tarea cotidiana de docentes y estudiantes) en la elaboración y consecución de las respuestas a cada caso.

Se trataría de abandonar la idea de transferencia para subsumirla dentro de la más general de *servicio*. Es decir, no se trataría de partir desde la universidad para ver luego cómo transferimos lo allí producido en el campo cognitivo, sino que habría que iniciar la actividad intelectual misma a partir de la relación con necesidades sociales existentes, y con los actores que las viven y soportan.

Esta propuesta ambiciosa y sanamente audaz, puede ligarse a la realizada por otros autores que han hablado previamente de producir “ciencia con la gente”. Estos últimos sostienen que ya en el proceso de constitución del conocimiento científico debe darse lugar a los actores sociales involucrados, para que ellos participen de las soluciones a cuya formulación el conocimiento especializado va a servir.

Los autores dan ejemplos referidos a planificación urbana, o al establecimiento de condiciones ambientales en un barrio o comarca. Los casos resultan plenamente pertinentes, y muestran que la “ciencia con la gente” es en tales casos realizable.

Lo que en cambio no se muestra, es cuál sería la diferenciación en cuanto división del trabajo entre el rol de los científicos y el del resto de la población, dado que una especie de total identificación mutua de papeles y posiciones no parece adecuada a la posibilidad concreta de avanzar en la actividad, como tampoco a los *backgrounds* asimétricos de los múltiples actores, respecto del conocimiento que hay allí que poner en juego.

#### Educação



Mucho menos se advierte en el libro donde se propone “ciencia con la gente”, acerca de los temas que no son aplicados, como el aprendizaje o la investigación en lógica, filosofía o matemáticas avanzadas. ¿Qué podría hacerse allí “con la gente”? No sólo ésta tendría imposibilidad de colaborar en lo que concierne a la especificidad del desarrollo de los contenidos temáticos en juego, sino que en algunos casos, carecería de toda posibilidad de siquiera ofrecer alguna idea fecunda en cuanto a las cuestiones que fueran temáticamente prioritarias para trabajar.

De modo que el proyecto de una “pluriversidad” destinado a realizarse directamente con la sociedad externa a la universidad, resulta una posibilidad atractiva, compleja y llena de desafíos. Pero a la vez, se trata de una propuesta unilateral e incompleta: la universidad no puede alienarse totalmente de sí misma, no puede ser sólo un espacio de respuestas a las demandas externas.

Entiendo que el rol del conocimiento no es sólo satisfacer lo que se le propone desde la sociedad, sino también reelaborarlo y esclarecerlo. De tal modo, la demanda pragmática sobre la universidad no debiera ser solamente cubierta o respondida –aun cuando se lo haga con mayor sentido social que en la versión primigenia-, sino más bien decodificada para advertir qué de ella se toma y qué deba dejarse.

Coincido con Sousa Santos en que la respuesta debe redirigirse hacia la sociedad y no sólo hacia el empresariado, y en modificar radicalmente los parámetros de aceptabilidad del conocimiento aplicado, desde los exclusivos ligados a productividad en términos de ganancia, hacia los de beneficio para los amplios sectores sociales marginados de la sociedad. En ello se centra el enorme desafío de reconversión universitaria de los próximos años. Pero no creo que por ello deba abandonarse los espacios de investigación básica y de teoría crítica, y no me parece plausible que todo lo que la universidad plantee, tenga que hacerse en correlación directa con la demanda social efectivamente existente.

Por un lado, hay necesidades colectivas que pueden ser tipificadas teóricamente para el largo plazo, aun cuando no aparezcan explícitamente en la conciencia actual de los actores sociales. Por otro, hay ciencia cuyos efectos no se sabe cuáles serán hasta tanto sea efectivamente formulada en resultados de investigación. Es decir, existe una enorme tarea conceptual a realizar, que no puede estar limitada sólo a la respuesta a las demandas sociales *en acto*. En este sentido, creemos que las propuestas de Sousa Santos y de Fontowics, corren el peligro de quedar atrapadas en la lógica misma del capitalismo dominante, al ceñirse a sus parámetros pragmáticos, sólo que invirtiendo su sentido. Pasan del pragmatismo proempresarial al pragmatismo hacia los sectores sociales más requeridos, o hacia los actores más cercanos al problema. Pero, como Heidegger sostuviera, la inversión de una problemática queda presa de la problemática misma que se invierte. Desde

#### Educação

nuestro punto de vista, la propuesta de estos autores es aceptable y digna de seguimiento, pero sólo si es capaz de desembarazarse del extremo pragmatista hoy dominante, según el cual todo lo no aplicado es sospechable. De lo contrario, aun con las intenciones más valiosas de recuperar la universidad en su legitimidad, podríamos quedar sometidos a una concepción cortoplacista que no dé lugar al conocimiento más abstracto y general (sin el cual, dicho sea de paso, las posibilidades de la aplicación tecnológica eficaz resultan muy limitadas).

### QUÉ UNIVERSIDAD ENTONCES

La universidad a proponer, por tanto, deberá reivindicar la inmersión social del conocimiento (y la participación social en su construcción) sin deponer por ello la exigencia de sostenimiento de sectores de la ciencia que son altamente especializados, y habrá de atender permanentemente al conocimiento básico y el crítico, ambos frontalmente amenazados por la vulgata aplicativa hoy en curso.

Ello implica que las tareas interdisciplinarias sean solamente aquéllas en que el tema así lo exija, y no que se propongan como una especie de *a priori* válido para cualquier investigación o, peor aún, para cualquier ejercicio de docencia. A su vez, se entenderá lo interdisciplinar como posibilitado desde el conocimiento previamente aportado por las disciplinas; ello, a los fines de superar las versiones simplificantes según las cuales lo interdisciplinar anula la existencia de las disciplinas, versión que conlleva el peligro de una masiva des-constitución del pensamiento científicamente organizado.

La aplicación no puede reemplazar el orden intrínseco del conocimiento, por el orden de los objetos según la secuencia real de dicha aplicación; el conocimiento no repite lo real, pues de lo contrario resultaría obvio, como ya se adelantara en una frase de Marx hace siglo y medio. De modo tal que el orden epistémico en su relativa autonomía debe ser defendido, de manera que la aplicación no aparezca como tan constitutiva del conocimiento, como para no permitir el espacio de distancia que éste requiere para sustentarse como tal<sup>10</sup>.

Subrayo una vez más la aniquilación del proceso de constitución del pensamiento que hay en la reducción de éste a su pura aplicabilidad inmediata; a la vez que destaco la falta de suficiente reacción contra el avance de esta última posición en todos los campos del funcionariado estatal y universitario actuales.

Señalado lo anterior, entiendo que la universidad no puede seguir sosteniendo planes de estudio cuya única variable de configuración siga siendo la situación interna de las instituciones, tal cual indicamos al comienzo. La planificación estratégica no debiera faltar; incluso por la posibilidad de que las carreras se hagan a término y, sosteniendo la estabilidad del personal docente y administrativo, pueda

#### Educação

luego viabilizarse carreras diferentes, que seguramente serían aledañas pero no idénticas. Hay que discutir no sólo los planes de estudio de las carreras en curso, sino si esas carreras deben seguir existiendo, o hay otras epistémicamente cercanas que puedan resultar profesionalmente más necesarias. Ello redundaría en mejores resultados para los alumnos, en cuanto a sus posibilidades de futura ocupación; también para la sociedad, en cuanto las carreras responderían más exactamente a sus demandas o –mejor- a sus necesidades; e incluso para los universitarios, en tanto colaboraría a su legitimación ante la sociedad.

Se requiere una planificación a mediano y largo plazo; la cual no puede hacerse sólo desde la universidad misma. Es necesaria la presencia de empresarios, gobiernos, ONGs, instituciones vecinales, gremiales y de la sociedad civil. Ello, salvaguardando la autonomía decisional de parte de las universidades, ya que ninguno de los otros actores sociales abdica de sus propia autonomía ante lo que surja de cónclaves de este tipo (y es esperable que así se haga, dentro de una sociedad no regida por un Estado centralizador). Lo cierto es que se requiere una planificación sistemática, habitualmente ausente; esto, porque incluso los organismos de planificación regional hoy existentes en Argentina a nivel de educación superior, carecen (al igual que el CIN)<sup>11</sup> de organismos técnicos permanentes y competentes, por lo cual no pasan de ser espacios para algunas reuniones periódicas de escasa significación en resultados concretos.

De este modo podría tratar de canalizarse la demanda estudiantil en un porcentaje mayoritario hacia carreras que resulten social y económicamente estratégicas, y no sólo hacia donde ella derive según el mercado, las modas, y el imaginario juvenil. Por supuesto, tales carreras no debieran ser únicas ni excluyentes; pero sí prioritarias. El caso de las ingenierías es notable en la Argentina, porque sus egresados a menudo se emplean con facilidad y en muy buenas condiciones, pero siguen siendo carreras con una matrícula de alumnos muy inferior a otras donde los egresados son casi seguros desocupados. En este sentido, la tendencia mayoritaria que hay en el país para ingresar en carreras de ciencias sociales, probablemente debiera ser corregida (lo cual, por supuesto, está lejos de significar que las ciencias sociales sean prescindibles; se trata de establecer sólo el peso relativo de su número de profesionales deseable).

Por supuesto, también habrá que establecer los perfiles profesionales en una cierta relación con la demanda laboral existente, y con las necesidades sociales del caso (las cuales, como ya hemos indicado, no se identifican entre sí). De modo que la planificación debe incluir también estudios de las prácticas profesionales, que permitan establecer aproximativamente cuántos egresados se necesitan en determinadas áreas, y hacia qué tipo de prácticas preferentes (lugares de realización, tipo de habilidades requeridas, etc.). A su vez, se mantendrá siempre la atención a los aspectos epistémicos de relación entre la ciencia y la aplicación profesio-

#### Educação

onal de modo de no subrayar unilateralmente sólo la última de ellas, según hemos venido sosteniendo.

El imperativo de la planificación no es fácil de cumplimentar en Argentina, donde casi no existen técnicos en planificación educativa, o específicamente en planificación universitaria. Habrá que trabajar en la formación de personal especializado, que vaya rescatando de la sempiterna costumbre según la cual el personal de las universidades que debiera ser técnico, ocupa el lugar simplemente desde lo político o lo académico.

Por supuesto, advertimos las tensiones con la autonomía que la planificación necesariamente conlleva. Pero la autonomía no puede entenderse como extraterritorialidad, o ausencia de necesidad de responder socialmente por las propias decisiones. Así como la CONEAU<sup>12</sup> – no sin errores y problemas - ha puesto un cierto límite a algunas tendencias corporativas de las universidades (p.ej., a realizar carreras de posgrado configuradas por núcleos de amigos de las autoridades, al margen de que tuvieran títulos académicos pertinentes o no), la planificación junto a otros actores sociales – no en lo técnico, que es privativo de las universidades, sino en las propuestas generales - colaborará a hacer más pertinente socialmente lo realizado en las casas de estudio. Y ello será devuelto con creces en prestigio y legitimidad colectiva, ese halo intangible que hoy está cada día más ausente para nuestras universidades, y cuya carencia pende como una espada de Damocles tanto sobre la actividad cotidiana, como sobre su continuidad a largo plazo.

## REFERENCIAS

- DE ALBA, A. Currículo: crisis, mito y perspectivas, UNAM, México, 1991.
- GIBBONS, M. et al.: La nueva producción del conocimiento (la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas), Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.
- FUNTOWICS, S. et al: Epistemología política; ciencia con la gente, Centro editor de A. Latina, Buenos Aires, 1993.
- SOUSA SANTOS, B. de. *A universidade no século XXI* (para una reforma democrática e emancipatória da universidade). São Paulo: Cortez, 2004.

<sup>1</sup> Según la conocida clasificación operada en su Conocimiento e interés, Taurus, Madrid, 1982.

<sup>2</sup> En este sentido puede interpretarse dos líneas notoriamente diversas entre sí, como lo son por una parte la epistemología bachelardiana, y por otra las obras de la Escuela de Frankfurt, con su crítica implacable de la razón instrumental.

<sup>3</sup> Según la conocida caracterización de Burton Clark sobre las universidades como “instituciones de base pesada”, ver por ej. su *El sistema de educación superior (una visión comparativa de la organización académica)*, UAM-Nueva Imagen-Univ. Futura, México, 1992.

<sup>4</sup> Ver por ej. P. Bourdieu, *Sobre la televisión*, Anagrama, Barcelona, 1997; G.Sartori: *Homo Videns (la sociedad teledirigida)*, Taurus, Madrid, 1998.

<sup>5</sup> Ver F.Jameson: *El giro cultural (escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998)*, Manantial, Bs.Aires, 1999; también nuestro *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*, Aique-Rei-IDEAS, Bs.Aires, 1990.

<sup>6</sup> Al respecto ver nuestra noción de “inflexión posmoderna”, expuesta en R.Follari,: “Inflexión posmoderna y calamidad neoliberal: fin de fiesta”, en J.Martín Barbero et al.: *Cultura y globalización*, CES-Univ. Nacional, Bogotá, 1999.

<sup>7</sup> Algunas muestras de estas líneas de trabajo en I.Prigogyne, *¿Tan sólo una ilusión? (una exploración del caos al orden)*, Tusquets, Barcelona, 1993; B.Barnes: *T.S.Kuhn y las ciencias sociales*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986; S.Woolgar: *Ciencia: abriendo la caja negra*, Anthropos, Barcelona, 1991.

<sup>8</sup> Por ej., su célebre *Contra el método*, ed. Ariel, Barcelona, 1978.

<sup>9</sup> Ver nuestros diversos trabajos sobre el tema de lo interdisciplinario, p.ej. *Interdisciplinariedad: los avatares de la ideología*, UAM-Azcapotzalco, México, 1982.

<sup>10</sup> Esta distancia entre constitución teórica e inmediatez es básica en el pensamiento de G.Bachelard, así como también –de diferente manera- en la dialéctica marxiana. Ver por ej. la noción de “elevarse de lo abstracto a lo concreto” en A.Parisi: *Filosofía y dialéctica*, Edicol, México, 1979.

<sup>11</sup> El CIN es el Consejo Interuniversitario Nacional, compuesto por los rectores de las universidades que dependen del Estado. Esta entidad tiene un fuerte protagonismo en cuanto a las decisiones gubernamentales en educación superior, el cual se vería beneficiado si se constituyera como algo más que un espacio de reuniones periódicas de autoridades.

<sup>12</sup> CONEAU es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, que registra casi una década de existencia en Argentina, y se encarga de evaluar carreras de grado y posgrado, así como universidades en ejercicio y proyectos de nuevas universidades.

## Educação