

TIEMPO DE GESTIÓN N° 7

Tiempo de Gestión

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Rectora

Mg. Graciela Mingo de Bevilacqua

Facultad de Ciencias de la Gestión

Decana

Lic. Teresa Guadalupe Luque

Secretario de Investigación

Ing. Eduardo Vivot

Secretario Académico

Ing. Daniel Sain

Secretaria de Extensión

Dra. María Victoria Molina

Tiempo de Gestión

TIEMPO DE GESTIÓN

Facultad de Ciencias de la Gestión
Urquiza 1225 - 0343 4211538
fcg_investigacion@uader.edu.ar
Paraná - Entre Ríos - Argentina

Coordinación Editorial

Ariel Vittor

Comité de Lectura de este número

Liliana Arce
Viviana Martínez
Mariano Hadad

Diseño Gráfico

María Soledad Trevisán

Colaboración Administrativa

Claudia Scheihing
Natalia Schmidt

Corrección

Marcelo Mangiante

Tiempo de Gestión

Editorial - Por Ariel Vittor. **Pág. 9**

Artículo I - *Por Ana María Bartolini, Ruth Carengo de Gebhart, Virginia Ester D'Ángelo Gallino, Daniela Roxana Vivas.*

El proceso de creación de la UADER y las representaciones sociales de docentes transferidos a la Facultad de Ciencias de la Gestión. **Pág. 13**

Artículo II - *Por Ruth Carengo.*

La construcción de la ciudadanía con el retorno a la democracia. **Pág. 35**

Artículo III - *Por Ricardo Aníbal Marcó Muñoa.*
A 90 años de la Reforma Universitaria. **Pág. 47**

Artículo IV - *Por Virginia Ester D'Angelo Gallino.*

Un lento proceso de transformación institucional. El caso de las leyes 9755 y 9811/07 de empleo público en Entre Ríos. **Pág. 63**

Artículo V - *Por Raúl Darío Oroño.*

La Educación Escolar: reflexionar para actuar. **Pág. 79**

Artículo VI - *Por Aquiles Kobialka.*

Aportes conceptuales para la definición de una didáctica de la epistemología en el campo de las Ciencias de la Gestión. **Pág. 99**

Normas. Para publicar en Tiempo de Gestión. **Pág. 107**

Los mitos educativos de la Sociedad de la Información

Cuando los conceptos se manejan con indolencia, cuando se abusa de las palabras y se las convierte en plásticos clisés lingüísticos, se tornan opacas, adquieren carga mítica y, en los casos extremos, pierden su referencia con la realidad. Este penoso destino parece haber corrido la expresión “Sociedad de la Información”, muy en boga desde hace dos o tres décadas, pero manoseada a punto tal que ha acabado por convertirse en un fetiche, ya no de las ciencias sociales, sino del habla cotidiana.

Aunque la propia UNESCO haya rechazado ya la expresión “sociedad de la información” propiciando su reemplazo por la más amplia “sociedad del conocimiento”, para dejar en claro que el simple dato no es homologable con el saber social, la mitologización de un concepto no es algo que se detenga por una decisión institucional. Los procesos sociales de “enrarecimiento del discurso” (al decir de Michel Foucault) no se tuercen por resoluciones orgánicas. Más aún, si en algún ámbito todavía respira ese animal mitológico en que se ha convertido la “sociedad de la información” es en la educación.

Allí, los cimientos del mito se reconocen en la artificial asimilación entre sociedad de la información por un lado y expansión de nuevas tecnologías de la comunicación por otro. Pero sucede que la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación no son suficientes para decir que vivimos una sociedad de la información. Y ello es así por cuanto la producción, consumo y apropiación de cualquier tecnología se produce en el contexto de una formación social

determinada, que es la que en última instancia le da razón de ser a esa tecnología. Pensemos por un instante que la imprenta de Johannes Gutenberg, aún siendo una tecnología decididamente revolucionaria para su época, demoró tres siglos en superar obstáculos materiales y mentales para recién contribuir a la conformación de la esfera pública burguesa. Asociar sociedad de la información con expansión de nuevas tecnologías es una miopía conceptual indefendible que no amerita convertirse en objeto de estudio serio más que para desmontar su evidente falacia.

Empero, estos enclenques cimientos sostienen el desplazamiento de la operación mitologizante hacia la educación, para proponer en este caso algo así como un chorro bienhechor de computadoras con acceso a internet que simbolizaría la utopía de un cibernundo que revolucionará la educación. Computadoras con internet para todos y fin de la discusión sobre la violencia escolar, el abandono y los bajos rendimientos en la escuela: tal podría ser la síntesis de los defensores de esta extraña política informático-educacional. Pero el problema que planteamos en el párrafo anterior aún sigue instalado puesto que sin entender una formación social histórica determinada no podemos entender las tecnologías que en ella se desarrollan y actúan. Considerar que la irrupción de computadoras en las escuelas argentinas hará que los estudiantes argentinos muestren similar rendimiento educativo que el de sus pares suecos sólo es un modo desprolijo de eludir la cuestión de que las sociedades argentina y sueca no se parecen mucho que digamos. Son las particularidades estructurales de la sociedad sueca las que explican que la tecnología tenga allí una inserción tal que puede ser aprovechada para ampliar los horizontes educativos de sus estudiantes. En una sociedad donde quienes van a la escuela están bien alimentados, sus padres tienen empleos dignos y bien remunerados, donde los docentes son respetados, donde las escuelas son confortables y están en buenas condiciones edilicias, donde el presupuesto es un porcentaje significativo del PBI y no hay violencia, pobreza ni marginalidad, es natural que la tecnología rinda frutos. Pero está claro que no lo hace por sí sola, sino que hay un bienestar social mínimo que permite esos frutos.

Si este mismo análisis lo llevamos a la historia educacional argentina encontraremos, sin mucho esfuerzo, que los estudiantes de nivel medio de hace cuarenta o cincuenta años atrás estaban mucho mejor formados que sus actuales sucesores. Por entonces, la “sociedad de la información” no existía ni siquiera como concepto y toda la tecnología educativa disponible se concentraba en el libro impreso. La diferencia entre ambos momentos radica en que la Argentina de 1960 o 1970 era una sociedad de mayor y

mejor empleo, menor pobreza, mayor movilidad social y cierto horizonte de futuro. Era una Argentina más homogénea, más integrada y menos desgarrada por la exclusión. En los contextos de pobreza y marginalidad actuales, repartir computadoras no constituye una apuesta al futuro educativo, sino una afrenta a la dignidad y a la razón. Quien afirme que los estudiantes de la escuela media están hoy mejor formados que hace cuatro o cinco décadas, gracias a que vivimos en una “sociedad de la información”, está en realidad participando de la construcción de otra de las falacias discursivas con las cuales el deteriorado sistema educacional argentino intenta ocultar la abrumadora magnitud de su decadencia.

Está claro que la “tragedia educativa” (parafraseando a Guillermo Jaim Etcheverry) que estamos presenciando no puede atribuirse exclusivamente al uso de internet, pero del mismo modo también está claro que “internet para todos” tampoco es una política educacional seria en momentos en que el auge de esa tecnología coincide con históricos retrocesos en la educación argentina.

Si bien aún hace falta avanzar en mayores investigaciones en materia de consumos audiovisuales y mediáticos entre los jóvenes, es posible aseverar que el uso que los jóvenes hacen de internet tiene más que ver con una exposición narcisística de soporte digital orientada a sus pares que con cualquiera de las operaciones del pensamiento abstracto que permite la construcción de conocimientos. La aseveración popular de que “los chicos se la pasan chateando o visitando fotologs” parece ir corroborándose por las investigaciones. El problema es que no está claro de qué modo un joven puede convertirse en un ciudadano de la polis si sus únicas fuentes de información son un famoso buscador de páginas, una famosa enciclopedia virtual y un puñado de sitios menos famosos repletos de fotografías.

Hay quienes sostienen, ingenuamente, que las nuevas tecnologías permitirán un mejor “afloramiento” de las nuevas subjetividades juveniles. Este pensamiento, en ocasiones sostenido desde las academias, parece ignorar que dichas subjetividades no pueden considerarse construcciones incontaminadas e impolutas, cual si gozaran de total autonomía frente a las determinaciones socio-culturales. Las subjetividades juveniles no resultan de esencialismos, sino que también son construcciones históricas, atravesadas por una formación social y cultural. Si esos sujetos no pueden moldearse, ¿por qué se invierte tanta publicidad en ellos? ¿Acaso no hay intereses comerciales en la construcción de una determinada “cultura juvenil”?

La supuesta disponibilidad universal vía internet de los viejos baluartes de la cultura escrita (los libros), es otro de los alegatos fuertes de la mentada

alianza sociedad de la información – educación. Sin embargo, del rastreo de las descargas de distintos sitios digitales surge nítidamente que cualquier fotolog medianamente popular es abrumadoramente más visitado que Maquiavelo, Aristóteles o Rousseau. La disponibilidad no asegura el acceso efectivo. Que muchos libros estén ahora disponibles en la red de redes, no quiere decir que se los lea. Y las estadísticas dicen que, efectivamente, los adolescentes no los leen.

Pero aún suponiendo, en un derroche de optimismo imaginativo, que Maquiavelo, Aristóteles o Rousseau pasen del ciberespacio a las computadoras juveniles, el problema de la educación de esos jóvenes tampoco estará resuelto. Leer un texto impreso exige operaciones intelectuales infinitamente más complejas que chatear o “subir” fotos a un sitio virtual. Si los adolescentes de hoy tienen severas dificultades para comprender un texto sencillo como una carta de lector en un periódico, ¿podrán leer y trabajar con densidad analítica “El príncipe”, por el sólo hecho de que esté disponible “on line”?

Todo indica que, hasta nuevo aviso, la escuela seguirá teniendo un rol decisivo en la formación de habilidades lecto-comprensoras en los jóvenes, especialmente mientras el principal consumo cultural juvenil continúe limitado a páginas digitales mayormente compuestas por fotografías, videos y animaciones. Pero probablemente esté en condiciones de llenar más plenamente ese rol si antes es capaz de someter a discusión la frondosa mitología que la sumerge en una supuesta y endiosada “sociedad de la información”.

Ariel Vittor

El proceso de creación de la UADER y las representaciones sociales de docentes transferidos a la Facultad de Ciencias de la Gestión

*Por Ana María Bartolini, Ruth Carengo de Gebhart,
Virginia Ester D'Ángelo Gallino, Daniela Roxana Vivas.*

Resumen

Este estudio aborda la etapa inicial o de génesis de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, con una breve reseña del contexto nacional y provincial de ese momento que motivaron la creación de la UADER y el importante proceso de integración de instituciones terciarias de gestión estatal ya existentes.

En este sentido, se intentó reconstruir, sobre el proceso de traspaso, las representaciones sociales de los docentes transferidos de institutos terciarios fusionados en la Facultad de Ciencias de la Gestión, Sede Paraná, por medio del análisis de los relatos recogidos en las entrevistas, en dos grandes ejes de significación: psicoemocionales y sociopolíticos.

En el discurso de los docentes sobre el proceso de transferencia aparecen expresiones que dan cuenta de cómo transitaron este proceso, con vivencias heterogéneas en las que incidió fuertemente la historia profesional, la trayectoria laboral, la edad y la cultura de la institución a la que pertenecían.

Introducción

La Facultad de Ciencias de la Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos es una institución cuya breve historia se inicia oficialmente con la Ley N° 9250, promulgada por el Poder Ejecutivo de la Provincia el 8 de junio de 2000.

Previamente, tanto en el ámbito político como en la sociedad y en la comunidad docente, se había planteado el debate acerca de la conveniencia, necesidad u oportunidad de creación de la universidad. Esta propuesta dividió opiniones pero finalmente llegó la iniciativa del Poder Ejecutivo al ámbito parlamentario, en el cual "imponiéndose la mayoría del partido gobernante" se sustanció la aprobación de la ley.

La creación de la UADER conllevó un importante proceso de integración de instituciones terciarias de gestión estatal ya existentes en el ámbito provincial, en el que cobró gran significación la transferencia de las respectivas comunidades educativas, las cuales, con diferentes identidades e historias educativas, pasaron a formar parte de un ámbito universitario nuevo donde todo estaba por resolverse y hacerse. Se hacía necesario reconstruir el espacio-tiempo institucional, e iniciar la reconversión de las carreras, sus docentes, administrativos y alumnos.

Este proceso y las representaciones sociales de los docentes que formaron parte del mismo es aquí el objeto de estudio. Por eso, este proyecto de investigación constituyó un desafío para quienes integramos el equipo, debido a que abordamos una problemática del campo de la educación superior poco explorada.

Para ello, nos propusimos como objetivos: analizar comparativamente el estado de situación de los docentes de institutos terciarios que se incorporaron a la Facultad de Ciencias de la Gestión, Sede Paraná, entre 2001 y 2003, considerando las siguientes dimensiones: antigüedad, titulación, formación docente, situación de revista, cantidad de horas y/o función, reubicación, designaciones y categorizaciones, con el objeto de comprender las representaciones sociales de los docentes sobre el proceso inicial de fusión.

Nuestro trabajo significó, para cada uno de los que conformamos el equipo, un reto en relación a la tarea de pensar con creatividad y corresponsablemente un problema del que formamos parte. Conocer con mayor exhaustividad los procesos personales e institucionales que desencadena una fusión de instituciones contribuirá a hacer inteligibles esas verdaderas "cajas negras" generadoras de conflictos aportando nuevos

elementos para el diseño de estrategias superadoras.

1. Contexto nacional y provincial de creación de la UADER

En un contexto nacional donde el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional exigían una política de transferencia de escuelas como requisito para negociar la deuda externa argentina (Bravo, 1994); con la Reforma del Estado y la tendencia hacia la descentralización de los servicios durante los 90; con un proceso de transferencia, desde el nivel central a las provincias, de las instituciones de nivel medio y superior no universitario; con las consiguientes dificultades devenidas de la falta de diagnóstico previo y ante la situación de "amenaza" que vivían las instituciones terciarias respecto de su permanencia en el sistema, se diseñaron alternativas tendientes a la adaptación de estos institutos a la nueva realidad.

En el 2000 el Ministerio de Educación elaboró un proyecto para reformar la educación superior que partía de un crítico diagnóstico sobre la desarticulación de las universidades y de las instituciones terciarias. Se proponía su integración y una considerable reducción del número de instituciones.

El prestigio se vuelca sobre los títulos universitarios, mientras los institutos terciarios son "subvalorados", considerándose que un sistema binario de opciones difícilmente pueda satisfacer la heterogeneidad de las necesidades y capacidades de los estudiantes en un país cuyo sistema productivo debe transformarse.

En 2003 el Decreto N° 1394 dispuso que los institutos de formación superior no universitaria que no hubieran reformado sus planes no podrían continuar en funcionamiento (OSPLAD, 2004).

La provincia de Entre Ríos no escapó a esta situación y sus institutos terciarios también fueron impactados por las políticas de la década y la crisis del momento.

En esa etapa el entonces gobernador Sergio Montiel propone la creación de una universidad provincial que se conformaría a partir de institutos terciarios ya existentes.

La Ley de Educación Superior en su artículo 69 contempla la figura de "universidad provincial". Tal tipo de institución requiere, para su funcionamiento, de un proceso de evaluación que desemboque en el reconocimiento de sus títulos, los que tendrán validez en todo el territorio nacional.

El primer paso para crear una universidad autónoma provincial consistió en dictar la ley provincial correspondiente y elaborar el proyecto académico institucional, que luego fue necesario someter a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para conseguir un aval del poder ejecutivo y ser aprobada.

La CONEAU evaluó y emitió su informe con observaciones sobre debilidades y fortalezas del proyecto universitario, para finalmente obtener el decreto de reconocimiento del Ejecutivo nacional. A partir de ese momento, la universidad creada entró en período de organización, dictando sus estatutos y designando sus autoridades normalizadoras.

Desde el Ejecutivo provincial se fundamentó la propuesta de creación como una "respuesta a la población entrerriana que requiere una universidad propia para evitar el desarraigo de la población adolescente, para darles la oportunidad de crecer en conocimiento y brindarles una carrera universitaria que los prepare para forjar sus proyectos de vida acorde con la actualidad, en su provincia y junto a su núcleo familiar" (González, 2000).

El proyecto de universidad provincial abarcó a 28 de los 65 institutos terciarios, a escuelas medias y a la Unidad Docente de Medicina existentes en la provincia y, en consecuencia, 1250 docentes fueron transferidos.

La propuesta de creación de la UADER, de 6 artículos elaborados por el Ejecutivo, ingresó por la Cámara de Senadores el 7 de marzo de 2000 y fue remitido a la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología, que le introdujo modificaciones. Dentro de esos cambios se encuentra el del artículo 3° referido a las características del Proyecto Institucional que, ahora, incluiría 4 áreas: Salud, Ciencias Exactas, Humanidades y Ciencias Sociales e incorporaría pautas específicas: el respeto y la subsistencia de los convenios formalizados por la provincia con las universidades nacionales; evitar la superposición de carreras con las ya existentes en el ámbito universitario entrerriano y garantizar la estabilidad laboral y salarial de los docentes comprendidos en la iniciativa.

Esta comisión del Senado incorporó además la constitución de una Comisión Bicameral de Seguimiento, Evaluación y Control del Proyecto Institucional de la UADER, integrada por tres representantes de cada cámara legislativa y fijando como funciones de la misma: a) colaborar en la elaboración del Plan Académico y del Estatuto de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, como así también en los distintos aspectos que conforman su Proyecto Institucional, b) controlar el cumplimiento de las garantías laborales y salariales dispuestas por los artículos 7° y 8° de la ley.

En estos últimos introdujo una cláusula de garantía laboral por la cual

la UADER debía mantener la conformación del plantel docente y administrativo que revistaba en las distintas instituciones incorporadas a la misma, y una de garantía salarial que disponía la intangibilidad de los salarios del personal docente y administrativo de las distintas instituciones al momento de producirse la transferencia al nivel universitario.

El despacho llevó sólo las firmas del oficialismo, a pesar de que la oposición participó de las discusiones en comisión y aportó cuestiones que fueron incorporadas en el dictamen. Pasó entonces a la Cámara de Diputados el 19 de marzo de 2000, tomando estado parlamentario el 10 de mayo del mismo año para pasar a la Comisión de Educación el 1º de junio.

La Cámara Baja inició y llevó adelante una ronda de consultas para escuchar las opiniones de directivos, gremios, docentes y estudiantes acerca de las modificaciones que el Senado había introducido en el expediente de creación de la UADER.

El proyecto tuvo en esta Cámara dos dictámenes, uno de mayoría y otro de minoría¹, y el 8 de junio mereció tratamiento preferencial, siendo aprobado en igual fecha y comunicado al Poder Ejecutivo, que lo promulgó como Ley N° 9250.

2. Hacia el reconocimiento nacional

Publicada la ley que creaba la UADER, se inició el trámite ante el Ministerio de Educación solicitando su reconocimiento. Éste por su parte remitió la documentación presentada a la CONEAU el 19 de octubre de 2000. Tal comisión evaluadora, con fecha 26 de abril de 2001, emitió la Resolución N° 131 en la que recomendó al Ministerio de Educación y por su intermedio al Ejecutivo Nacional otorgar el reconocimiento nacional a la UADER, condicionado al cumplimiento del Plan de reconversión institucional y académica y sujeto a informes de avance que serían evaluados por la misma CONEAU.

En Paraná, el gobernador Montiel programaba el acto de lanzamiento de la universidad, lo que actuó como presión sobre el gobierno nacional para que emitiera el decreto de reconocimiento con cierta premura.

En consonancia con las consideraciones realizadas por la comisión evaluadora y acreditadora, el PEN dictó el Decreto N° 806 el 20 de junio de 2001 otorgando el reconocimiento nacional a la UADER, condicionado al cumplimiento de las recomendaciones de la CONEAU y a la realización de informes periódicos, debiendo la universidad obtener la aprobación de su

Estatuto Académico por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT), situación que se produce el 13 de diciembre del mismo 2001.

Iniciado el año 2002 el MECyT recomendó la implementación de órganos consultivos que debían producir y aprobar un reglamento de concursos. También estableció que podían tramitarse los títulos correspondientes a las carreras de nivel no universitario, que se cursaban en los institutos terciarios preexistentes, y bajo las recomendaciones de la Resolución N° 131 de la CONEAU para las carreras creadas sobre la base de las no universitarias preexistentes, dispuso que el resto de las carreras debía contar con el informe previo de la Comisión Nacional Evaluadora.

En marzo de 2002 la Secretaría de Políticas Universitarias crea la Comisión Veedora del Proceso de Reconversión Institucional de la UADER, integrada por un miembro designado por la Secretaría, dos miembros por la Comisión Bicameral de seguimiento de la UADER, un miembro de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos y un miembro del Ejecutivo provincial.

Esta Comisión debía funcionar hasta la conformación de los Cuerpos Consultivos de la UADER y su función central sería fiscalizar la reconversión, la categorización docente y el cumplimiento de lo establecido en la Resolución Ministerial N° 19/02; garantizar el acatamiento de las recomendaciones de la CONEAU y asegurar la participación orgánica de los docentes en la elaboración de los planes de estudio y de perfeccionamiento para la reconversión docente.

La CONEAU debía tener en cuenta para su evaluación los criterios que establece el artículo 69 de la Ley de Educación Superior. Entre estos criterios, figura el inciso c) que se refiere al "nivel académico del cuerpo de profesores con el que se contará inicialmente, su trayectoria en investigación científica y en docencia universitaria...". Este punto se vuelve complicado en el trámite de acreditación porque gran parte de los docentes transferidos desde los institutos terciarios no poseía titulación universitaria.

En razón de ello la Secretaría de Políticas Universitarias emite la Resolución N° 31 el 16 de abril de 2002 por la que suspende provisoriamente las tramitaciones de solicitud de reconocimiento oficial y validez nacional iniciadas por la UADER para algunas carreras.

Entre agosto y octubre de 2002 el Ministerio remite a la CONEAU diversos expedientes, en tanto el 4 de octubre ingresa a este organismo el nuevo Plan de Desarrollo presentado por la UADER con la reformulación que recomendaba la Resolución N° 131/01 de CONEAU y pocos días

después, el 16 del mismo mes, ingresa el primer Informe de Avance del Plan de Reconversión Institucional y Académica.

La CONEAU emite dos resoluciones: la N° 433/02 en la que expresa que no puede pronunciarse en forma aislada acerca de los trámites de carreras sino que debe hacerlo en el contexto del Plan de Desarrollo que ha sido reformulado y del Primer Informe de Avance. La otra Resolución es la N° 057/03, en la que hace saber al MECyT que "las condiciones previstas por el Decreto PEN N° 806/01 no se han verificado en general, por lo cual es académicamente incierta la calidad de la enseñanza proporcionada y no procede, por el momento, recomendar el reconocimiento oficial y validez nacional a los títulos correspondientes a carreras de grado emitidos por la Universidad Autónoma de Entre Ríos".

Respecto a la titulación de los docentes transferidos y su necesario proceso de reconversión, la CONEAU, en la Resolución N° 804/096/01 recomienda lo siguiente: "Elaborar planes de capacitación docente que fortalezcan la formación del plantel docente inicial, no sólo desde el punto de vista pedagógico, sino también disciplinario. Asimismo, contemplar la viabilidad legal de la transitoriedad de la estabilidad del personal docente y administrativo transferido".

El citado organismo señala como uno de los problemas del proyecto, el traspaso de las instituciones terciarias a la universidad sobre la base del mismo cuerpo de profesores, sin un proceso previo de reconversión de la planta docente. Sugiere entonces la reubicación del personal en la carrera docente de la Universidad a través de un sistema de categorización para el cual debería constituirse una comisión multidisciplinaria que analizaría los antecedentes de los docentes, de modo de asignarle a cada uno de ellos una categoría docente interina, cuya validez se extendería hasta el concurso.

Luego, el documento desarrolla la recomendación respecto de los docentes sin titulación universitaria aconsejando la implementación inmediata de un programa de reconversión para aquellos con título superior no universitario, al final del cual la UADER otorgaría un título universitario en su especialidad.

La recomendación expresaba también que los docentes de la UADER con título superior no universitario podrían optar por realizar la reconversión o asumir el compromiso de acceder a un título universitario en otro programa de alguna universidad en el plazo de dos años, siempre que contemple las temáticas incluidas en el plan de reconversión propuesto, o bien podrían solicitar su reubicación en el sistema educativo de la provincia de Entre Ríos. Los docentes involucrados que no cumplieran con la reconversión

quedarían fuera del sistema en el momento de los concursos, puesto que no están habilitados por la Ley de Educación Superior para presentarse.

El Informe Técnico sobre el Proyecto Institucional establece, en cuanto al plantel docente de la UADER, que "de los 394 docentes cuyos currículos vitae fueron analizados, 185 (46,9%) no tienen título universitario, sino título superior no universitario, e incluso 5 (1,25%) no cuentan con título en educación superior".

La titulación máxima del resto de los docentes era la siguiente: 164 (41,6%) con título de grado, 19 (4,8%) con título de especialista, 8 (2%) de maestría y 10 (2,5%) de doctorado. Sólo 22,3% de los docentes contaba con antecedentes en investigación universitaria.

3. Hallazgos

En este estudio intentamos reconstruir las representaciones sociales de los docentes sobre el proceso de traspaso por medio del análisis de los relatos recogidos en las entrevistas, en dos grandes ejes de significación: psicoemocionales y sociopolíticos.

De acuerdo a la perspectiva cualitativa la preocupación de los investigadores está en develar desde el discurso del "otro", en este caso los docentes, cómo han vivenciado la fusión, el traspaso de una modalidad institucional a otra.

Tomamos el concepto de representación social de la psicología social de Moscovici, quien la define como conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones generadas en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interpersonales, en este caso la vivencia del pasaje institucional (Jodelet en Moscovici, 1986).

3.1- Significados psicoemocionales y sociopolíticos de la transferencia

En el discurso de los docentes sobre el proceso de transferencia aparecen expresiones que dan cuenta de ambivalencias, confusión, contradicciones, sentimientos encontrados, adhesión y rechazo, oportunidad y amenaza, escisión de sí mismo, acontecimiento superador y paralizante que llevó a la participación en algunos aspectos y no en otros, percepción de una "buena" propuesta "mal" implementada, desfase entre lo estructural y el sujeto, acompañado y desprotegido.

"Confusión de la propuesta. Mucha confusión. Creó mucha expectativa por el tema de la superación académica de estos institutos terciarios... Esto iba a significar una propuesta académica para los chicos y para los docentes". (Flavia)².

"... como salto educativo, era superador". (María).

"... algunas cosas las viví como muy positivas, otras sentí que nos robaban cosas... que hay cosas en las que nos sentimos acompañados y cosas en las que nos sentimos... desprotegidos". (Lola).

"A nivel personal... planteó un desafío... Fue muy abrupto... se trabajó en tiempo de imposición... Todo cambio favorece el desarrollo del conocimiento y que esto facilite a la inserción laboral de los egresados en buena hora; sí son criticables los procesos que fueron impuestos en tiempo reducido". (Emanuel).

Encontramos términos empleados en forma recurrente por los docentes tales como: "residuales", "transferidos" y otras expresiones referidas a estados de ánimo como "dolor", "traumático", "confusión", "incertidumbre", "caos", "pérdida", "angustia", que poseen una carga psicoemocional relevante que condicionó fuertemente la visión de la transferencia.

Además aparecen frases con significados semejantes expresados de modo diverso como "nos sentíamos a la deriva", "no dejamos fluir lo académico", "la viví muy manipulada", "era una locura de libro de Foucault", "para nosotros era el exilio", "como sin identidad", "nos sentíamos traicionados", "nos eyectaron a UADER". Estas expresiones forman parte del proceso basado más en una decisión política que en la participación abierta de los actores.

Destacamos asimismo los términos con los que los docentes designan la decisión de la creación de la nueva universidad, tales como "megaemprendimiento", "monstruo", "gran empresa", "famosa ley". Al mismo tiempo, encontramos otros términos como "hervidero" y "terremoto" que hacen referencia a los efectos que produjo la creación.

Un aspecto de los significados sociopolíticos a los que alude Fernández (2001) está vinculado con una marcada presencia de "lo político partidario". La transferencia fue percibida por algunos como "puja política", utilizando expresiones como: "incidencia político-partidaria", "politiquería", "manipuleo", "puestos a dedo", "negociaciones de cúpula". Krotsch (2007)³ expresa que

si bien los partidos inciden en casi todas las universidades, lo hacen de diferentes maneras.

A su vez, en el proceso de transferencia de las instituciones con mayor presencia identitaria (Arocena, 2004; Fernández, 2001) hubo desdibujamientos o negociaciones del espacio de poder institucional.

En una institución los docentes expresaron que según el liderazgo del director se condicionaba la adhesión o el rechazo a la transferencia. El carácter positivo o negativo de la misma dependía de los intereses particulares del sector que conducía, incidiendo fuertemente en las actitudes de docentes y alumnos.

En cuanto a la otra inferimos que existió una "sobreestimación" de la propia institución, al considerarla el eje vertebrador de la transferencia. En consonancia con esta postura, pronto se desdibujó el esperado espacio de poder, surgió la decepción y el alejamiento de algunos de sus docentes.

3.2- Situación de los docentes

En referencia a la edad, antigüedad, titulación y situación de revista⁴ de los docentes, a quienes tienen entre 26 y 38 años (segmento de los de menor edad) los observamos más flexibles al cambio que significó el proceso de transferencia. Mientras que los docentes entre 38 y 44, pudieron tomar distancia de lo vivido y, en consecuencia procesar los cambios de manera más objetiva viéndolos como un "desafío o posibilidad" de desarrollo profesional e institucional. Esta perspectiva les permitió apreciar la transferencia no como un acontecimiento aislado, sino como una etapa necesaria de un proceso complejo mayor.

Los docentes entre 50 y 62 años (los de mayor edad) manifestaron opiniones favorables y desfavorables frente a la transferencia, pero aún quienes la vieron como alternativa superadora, utilizaron la estrategia de jubilarse en los primeros cinco años de creación de la UADER, lo que interpretamos como una imposibilidad de "fusionarse".

A su vez, existe correlación entre los intervalos extremos, los de 26-32 años, con una antigüedad de 2 a 8, y los que tienen más de 50 años, con una antigüedad mayor a 20. En el primer caso, observamos una modalidad progresiva, inferida a través de estrategias superadoras frente a la transferencia. En el segundo caso, advertimos una modalidad de desvinculación por el uso de estrategias que implicaron alejamiento; en particular, la opción elegida fue la jubilación.

La mayoría de los docentes permaneció desarrollando tareas al frente

de alumnos y al no incluir en nuestra muestra a docentes con otras funciones académicas, los resultados del estudio presentan un marcado sesgo.

Deducimos que a pesar de que 18 de los 22 docentes entrevistados mantuvieron o aumentaron su carga horaria, expresan sus vivencias en términos de "caos", "miedo", "tensión", "confusión", "incertidumbre", entre otras, reflejándose de este modo que la estabilidad laboral y la intangibilidad de los salarios, por sí solas, no produjeron el "efecto tranquilizador" augurado.

"Lo que se veía era que las cátedras cambiaban los nombres, los contenidos y al transferirse a mucha gente le tocó dar cualquier cosa. Yo tuve la suerte de que las cátedras que daba se mantuvieron, pero a mucha gente los reubicaban en cualquier cosa, en cátedras que ni sabían lo que tenían que dar, pero como eran transferidos le tenían que mantener la estabilidad laboral. A raíz de eso era una situación muy tensa" (Elena).

De los relatos de varios entrevistados inferimos que se respetó la estabilidad laboral prevista en la Ley de creación de la UADER.

Harman y Harman (citado en Brown et. al., 2003) al describir las fusiones señala que la proposición temprana de garantías sobre estabilidad laboral, dirigida al personal, es uno de los factores importantes de una fusión exitosa. Algunos de los entrevistados informaron que una política de "no habrá despidos generados por la fusión" fue útil para minimizar los miedos y para lograr la aceptación del personal. Pero indicaron también que un compromiso de este tipo sólo funciona a corto plazo, y lo que es más, el mismo puede llevar a la creación de estructuras artificiales con tal de que todos los interesados tengan empleo, no resolviéndose el resto de las cuestiones inherentes a un proceso de fusión académica.

El incremento de horas lo interpretamos como una estrategia de aceptación de la transferencia por parte de los docentes entrevistados.

Rescatamos, según las opiniones de los entrevistados, la existencia de estrategias institucionales de: a) mantenimiento de horas; b) reubicación de horas; c) afectación de las horas a otras tareas.

Por otro lado, inferimos que los docentes que conforman nuestra muestra, en su mayoría poseen titulación universitaria, no apareciendo esto como un obstáculo significativo al momento de la transferencia. Los docentes con título universitario ven con menos preocupación el proceso de transferencia.

"E inclusive, muchos de nosotros teníamos sólo estudios terciarios; en

mi caso, yo no hice todavía una licenciatura o una carrera universitaria como para nivelarme, entonces ésa era una de mis mayores preocupaciones". (Selva).

El análisis comparativo de la situación de revista período 2001-2003 de los docentes muestreados, con referencia a las horas cátedra, nos muestra que las mantuvo o incrementó el 82 %; con respecto a la titulación, no se modificó y con referencia a los cargos, no se pudo realizar este análisis debido a que sólo uno cambió al asumir una función directiva.

En los docentes entrevistados encontramos tres situaciones: los que fueron homologados con la categoría otorgada por la universidad nacional, los que se presentaron a la convocatoria para categorizar que realizó la UADER y los que no presentaron documentación, quienes fueron categorizados con los datos que obraban en sus legajos.

En este sentido, 77% de los docentes entrevistados participaron voluntariamente en la convocatoria para el proceso de categorización. Por otro lado, 9 % que representa sólo dos docentes, no participó en este proceso. Uno de ellos fue categorizado en base a la documentación obrante en la institución y el otro categorizó con posterioridad al año 2003 ya que se encontraba cumpliendo funciones de conducción. El otro 14% fue homologado.

De nuestra muestra, la mayoría (54%) obtuvo la categoría de adjunto por presentación voluntaria u homologación con universidades nacionales. Es necesario aclarar que el proceso de categorización fue "conflictivo" y "cuestionado" tanto por gran parte de los docentes entrevistados como por colegas que no formaron parte de nuestra muestra, por lo cual esta información requeriría un análisis particular a partir de una muestra representativa en términos estadísticos.

3.3- Traslado y dispersión de los lugares de trabajo con infraestructura insuficiente y deficitaria

Una de las primeras rupturas cobra visibilidad a través del señalamiento de la preponderancia del hábitat laboral por sobre el cambio institucional. La universidad es una unidad social compleja formada por grupos que se desenvuelven en un espacio material común, funcionan de acuerdo a metas y programas y producen resultados que los relacionan con el medio.

La mayoría de los docentes relata los sucesivos cambios de edificio por los que transitaron:

"Estoy acostumbrado a deambular y trasladarme; dada la carencia edilicia de la UADER, los docentes estamos acostumbrados y seguimos acostumbrados a ser taxis, caminando por todos los lugares. Esto conspira contra la calidad y excelencia que se pretende para la universidad, conspira contra su crecimiento. Llegué a dar la misma cátedra en tres lugares diferentes...". (Joaquín).

En relación con los compañeros y autoridades aparecen dos vivencias diferentes, por un lado un grupo de docentes que mantuvo sus vínculos y por otro lado, aquellos que sostienen que se distanciaron o se aislaron de sus antiguos compañeros.

A su vez, en los cambios institucionales aparecen experiencias diferentes de acuerdo a la institución y/o carrera de la cual provenían los docentes. Entre ellas, destacamos que el traspaso posibilitó un mejor clima de trabajo en cuanto a la libertad y organización de la cátedra o programas.

La afirmación de la identidad se basa en reconocerse en una historia colectiva. Todos los componentes de esa identidad solamente se explican si se percibe la existencia de una historia viviente en cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Al respecto, dice Arocena (1995) que ese reconocerse en la historia no tiene sentido si se queda en la nostalgia del pasado y por el contrario, adquiere potencialidad cuando la fuerza de esa carga histórica provoca interrogantes sobre el presente y sobre el proyecto.

Existe una tendencia a recordar el pasado con nostalgia, añorando las formas de relacionarse, los modos de trabajo, entre otras cuestiones.

Se genera una tensión entre un pasado aparentemente mejor y un futuro incierto. Ese mirar hacia atrás impide la proyección hacia adelante. Por esto trabajar en el nivel de las representaciones es una prioridad absoluta en estos casos, ya que de lo contrario no se producirán iniciativas con impacto colectivo.

Trabajando en el nivel de las representaciones, los actores reúnen el pasado, el presente y el proyecto en una única realidad y si bien mantienen fidelidad con el pasado, tienen capacidad de respuesta a lo nuevo (Arocena, 1995).

3.4- Los docentes y sus estrategias

Los actores sociales construyen estrategias para alcanzar sus objetivos, entendidas como "el diseño de la acción teniendo en cuenta las restricciones del contexto, lo que generalmente se denomina cálculo de viabilidad de la

acción; la estrategia supone una evaluación de las alternativas disponibles; la opción por una de ellas es el resultado de algún balance entre lo que hay que resignar y lo que se puede lograr" (Alonso, 2003).

Las estrategias adoptadas respecto de cómo transitar este primer período de la universidad dan cuenta de la representación de los docentes sobre el período institucional. "Los actores sociales, si bien ofrecen cierta previsibilidad en su acción originada en los condicionamientos de la estructura, tienen la posibilidad de desempeñar sus papeles en relación con sus interpretaciones del contexto en el que se mueven, especialmente con respecto a las expectativas sobre la acción de los otros protagonistas del sistema social al que pertenecen" (Alonso, 2003).

Retomando los conceptos de Fernández (2001) acerca de las modalidades y estrategias adoptadas frente a situaciones críticas y adversas, nosotros las adaptamos a lo que los docentes diseñaron para transitar el proceso. En virtud de los relatos, aparecen diferentes modalidades tales como: progresivas, de indiferencia y de desvinculación.

Las mismas son: se dedicaron a dar clases, o se jubilaron, renunciaron, licenciaron las horas y se aislaron, o aportaron al cambio (integraron comisiones de planificación, participaron como jurados; etc.).

Por otro lado, se dieron también estrategias grupales, con la conformación de nuevas tribus y territorios académicos⁵.

3.5- Lo que hicieron y lo que no los equipos de conducción

Debido a que la creación de la UADER respondió a una iniciativa del Ejecutivo Provincial era pertinente indagar acerca de cómo toman conocimiento de la misma los actores docentes, ya que se aplicó el típico modelo conocido como Top Down (de arriba abajo). Este esquema concibe una división marcada entre política y administración y en consecuencia, la administración, responsable de la implementación de la política, es sólo una variable dependiente de aquella (Tamayo Sáez, 1997).

Este proceso de transferencia trajo aparejado un cambio vertiginoso, en el sentido de que no existieron los tiempos necesarios para sensibilizar a las comunidades educativas y administrar planificadamente la transición.

Existieron acciones planificadas e implementadas desde la conducción: por ejemplo, convocar para diferentes tareas, reconversión y categorización docente, reubicación de horas, conformación de equipos de cátedra. Sin embargo, los docentes entrevistados destacan la escasa gestión de la transición, provenientes de la falta de un liderazgo fuerte, creativo y eficiente

(Brown et. al, 2003), la ausencia de períodos de sensibilización de la transferencia y el escaso acompañamiento en los primeros años.

Al respecto, los docentes entrevistados designaron la gestión de la transición con términos tales como: "reuniones sistemáticas", "informalidad", "no administración del traspaso", "problemas serios de comunicación", "ausencia de contención docente", "desprolijidades", "improvisación", "escasa participación".

Podemos advertir también que existieron ausencias y limitaciones estratégicas tales como las que explicitan los docentes entrevistados: directivos que dejaron de apoyar el proyecto, escasa o confusa información sobre el traspaso, falta de reuniones, entre otras.

A su vez, ante la ansiedad e incertidumbre que genera una propuesta de fusión, es relevante comunicar acerca de la misma a todos los grupos que participan. Brown, Denholm y Clark (2003) sostienen que es un "punto crucial" para asegurar el éxito del proceso y lo menciona la mayoría de los entrevistados.

Ante la pregunta de cómo se había enterado de la creación de la UADER, un 41% respondió que fue por el/la rector/a del Instituto; 18% mencionó representantes políticos, otro 18% señaló a los medios de prensa y un 14% mentó comentarios de colegas.

Corroboramos dos situaciones: por un lado, la mayoría de los docentes transferidos que se enteraron del traspaso a través de la autoridad del instituto, pertenecen a la misma institución. Por otro lado, aquellos docentes que pertenecían a carreras con baja matrícula y no a institutos que fueron trasladados al seno de la FCG, se enteraron por comentarios de colegas. Aún así, no se aprecia en los relatos la existencia de procesos de sensibilización y/o de acompañamiento institucional a los efectos de dar contención psicológica a los docentes frente al cambio, que modificó cuestiones muy profundas del mundo interno del sujeto y de su inserción en la estructura institucional.

Por otro lado la mayoría de los docentes (54%) afirmaron la ausencia de convocatoria a participar en alguna actividad académica en ese período. A su vez, los ocho docentes a los que sí se convocó, mencionaron las siguientes tareas desempeñadas, unas permanentes y otras inherentes o coyunturales: jurado de tesis o concursos; elaboración de plan de estudio; dirección de carrera; tareas administrativas (consejero o secretaria académica).

Conclusiones

Hemos partido en nuestras páginas de designar a esta creación institucional -"la UADER"-, en tanto que proceso específico de fusión, como una particular integración de organizaciones que adquirieron una nueva identidad legal. Esto implicaba un proceso complejo y gradual, con etapas previas y posteriores necesarias de ser planificadas, sostenidas y monitoreadas en vista de su éxito y en función de los procesos humanos y sociales que desencadenarían. Al respecto, se concluye que no existió una etapa de sensibilización que les hubiera permitido a los docentes vivir, procesar y reconstruir con menor impacto los cambios experimentados.

Ahora bien, desde el punto de vista teórico, entendemos que el Gobierno provincial forzó la fusión al adoptar un estilo de política pública "Top Down", a diferencia de otros procesos donde las propias instituciones promueven o toman la iniciativa de fusionarse.

Cuando se toma la decisión y se planifica la puesta en marcha se debe tener presente que el proceso será complejo, lento, que requiere grandes esfuerzos, recursos, preparación de los ambientes, estrategias de capacitación para los actores involucrados en la fusión, planificaciones exhaustivas y evaluaciones permanentes. En cambio, en el caso analizado primó una idea política que condujo a un proceso vertiginoso que podemos expresar como "me dormí siendo docente terciario y me desperté siendo universitario".

Consideramos clave el planeamiento estratégico e institucional al momento de la fusión porque de ese modo contemplamos el fuerte impacto de esta transformación en las dimensiones sociopolíticas y psicoemocionales de todos los actores, en especial, los docentes que fueron nuestro objeto de estudio.

La fusión significó una transformación institucional profunda, en palabras de Fernández, adquirió la connotación de "adversidad" como rasgo de oposición a lo conocido, provocador de un sinnúmero de procesos de cambio institucional, social e individual.

De la primera cuestión que nos propusimos abordar -el análisis comparativo del estado de situación de los docentes de institutos terciarios que pasaron a la Facultad de Ciencias de la Gestión, considerando dimensiones tales como: antigüedad, titulación, formación docente, situación de revista, cantidad de horas y/o función, reubicación, categorizaciones-, concluimos que en nuestra muestra se produjeron pocos cambios.

En cuanto al segundo objetivo -comprender las representaciones sociales de los docentes sobre el proceso inicial de transferencia-, el estudio

nos permitió conocer, a través de las narrativas, aspectos particulares de cada una de las instituciones de origen y el sentido adjudicado al proceso de transferencia.

Hubo vivencias heterogéneas de los docentes acerca de la transferencia en las que incidió fuertemente la historia profesional, la trayectoria laboral, la edad y la cultura de la institución a la que pertenecían.

Las representaciones sociales condicionaron y modificaron la postura de los docentes ante la transferencia, dado que esta se encuentra íntimamente ligada a las relaciones sociales que existían entre ellos y al sentido de pertenencia a una institución determinada.

A pesar de la adhesión de los docentes a la transferencia, en todos sus relatos se entrevé un sentimiento de ambivalencia, en el sentido de que hay distintos niveles de apoyo al proceso, pero también en la misma medida, trascienden su incertidumbre, temores, preocupación por los cambios.

Las modalidades y estrategias diseñadas por los docentes para transitar el proceso, que no fueron formuladas como supuestos de nuestra investigación, y sí lo incorporamos como un hallazgo, hacen referencia a un abanico de construcciones personales que apuntan a calmar el dolor, el desarraigo y la pérdida de la identidad. Precisamente, aquellas dos formas dan cuenta de la utilidad de los tiempos personales de los docentes frente a los tiempos institucionales que se vivían. Esto produjo alejamientos por jubilación en algunos casos, de aislamiento y de construcción de una necesaria nueva identidad.

Estas dos primeras estrategias adoptadas por los docentes son formas de confirmar, en parte, uno de los supuestos sostenido a lo largo de nuestra investigación: el "otro", el docente terciario, no sintió que se recuperaran las historias personales y las trayectorias profesionales e institucionales.

Por último, adicionamos un testimonio que da cuenta de otro supuesto confirmado, el que hace referencia a que las estrategias implementadas desde la conducción resultaron insuficientes para contener emocional y laboralmente a los docentes.

Como los docentes transferidos son coautores de esta investigación, cerramos este informe con la voz de uno ellos respecto al proceso de transferencia: "...me parece que fue la incertidumbre, fue la expectativa... se nos robó algo... hubo otras instituciones u otras carreras como diría alguien, fundacionales, con mucha historia, que sintieron que fueron avasallados... también lo que hay que hacer es construir una nueva identidad y eso no se hace de un día para otro. Y creo que lo que sigue siendo muy problemático es tanta dispersión... sentís que ahora sos docente universitario

y tenés un prestigio mayor y es muy particular, porque es una historia que a veces, digo, habría que volver sobre esto y saber cuánto de esto quedó en la historia de cada institución y reconstruirla...". (Lola).

Notas

¹ El despacho de la minoría, de 6 artículos, era un proyecto nuevo por el que se creaba una comisión de estudio, evaluación y factibilidad para la creación de la Universidad de la Provincia de Entre Ríos, integrada por 9 miembros, 3 designados por el Poder Ejecutivo y 3 por cada una de las cámaras que integran la Legislatura Provincial, 2 por la mayoría y 1 por la minoría. Fijaba las funciones y atribuciones de la comisión y le asignaba un plazo de 180 días para concluir su cometido. A partir del informe que la comisión debía elaborar, el Poder Ejecutivo podía proponer a las cámaras la creación de la Universidad Provincial y solicitar la autorización para la transferencia de las instituciones que conformarían la estructura académica, incorporando una cláusula de garantía de estabilidad laboral y salarial para el personal docente y no docente de las instituciones que se transfirieran, previendo además el presupuesto correspondiente.

² Los nombres utilizados son ficticios a los efectos de preservar la privacidad de los entrevistados.

³ En una consulta realizada a Pedro Krotsch vía e-mail por integrantes del PIDA acerca de cómo afectan a la universidad las corporaciones y los partidos. Mensaje electrónico del 27 de mayo de 2007.

⁴ En situación de revista se incluye cantidad de horas, función y categorización.

⁵ Tomado del título del libro de Tony Becher, quien investiga etnográficamente cómo las formas de organizar la vida profesional de grupos particulares de académicos se relacionan íntimamente con las tareas intelectuales desempeñadas, identifica vínculos entre lo social y lo cognitivo, "entre las tribus académicas y los territorios que habitan" (Becher, 2001).

Referencias bibliográficas

ALONSO, O.: *"La lógica de los actores y el desarrollo local"*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Argentino de Administración Pública: Sociedad, Estado y Administración. Córdoba, 27 al 29 de noviembre de 2003.

http://www.ag.org.ar/cong_ap2.htm. Consultada el 15 de julio de 2008.

AROCENA, J.: *"El Desarrollo Local, un desafío contemporáneo"*. Venezuela, Ed. Nueva Sociedad, 1ª Edición, 1995.

AROCENA, José: *"La tensión actor-sistema en los procesos contemporáneos de desarrollo"*. Conferencia dictada en el Seminario Internacional con motivo del lanzamiento del CEDET de la UNSAM "La agenda del desarrollo en América Latina. Balance y perspectivas", realizado en el Honorable Senado de la Nación, 2 y 3 de junio de 2004.

BADANO, M.: y otros: El trabajo docente universitario: significados, sujetos e historia, en Revista Ciencia Docencia y Tecnología. N° 28, Santa Fe, UNER, 2004.

BECHER. T.: *"Tribus y territorios académicos"*. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas, Barcelona, Gedisa, 2001.

BRAVO, H.: *"La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos"*. Buenos Aires, M: CEAL, 1994.

BROWN, N. y otros: *"Handling Merger Proposals Report Of A Study Undertaken"*. Traducido por Bellman Eguiguren, E. Mimeo, 2003.

CLARK, B.: *"El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica"*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Nueva Imagen, Universidad Futura, México, 1992.

DECRETO DEL MINISTERIO DE GOBIERNO, JUSTICIA Y EDUCACIÓN N° 2974 sobre la Transferencia de Institutos Educativos (2000).

DECRETO DEL PODER EJECUTIVO NACIONAL N° 806 sobre la Autorización Provisoria de la UADER (2001).

FELDFEBER, M. e IVANIER, A: La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 8, N° 18, Mayo-agosto 2003.

FERNÁNDEZ, L.: *"Instituciones educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas"*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

GONZÁLEZ, L.: Declaraciones publicadas en El Diario el 4 de mayo de 2000, Paraná.

GONZÁLEZ, L.: Declaraciones publicadas en la Gaceta Oficial. Información de Prensa del 7 de marzo de 2000, Paraná.

HONORABLE CÁMARA DE SENADORES DE LA PROVINCIA. DE ENTRE RÍOS. EXPTE. N° 11012. Proyecto de ley por el cual créase la Universidad Autónoma de Entre Ríos que tendrá su sede en la Ciudad de Paraná.

INFORME La Nueva Institución educativa: orientaciones para su integración. Entidad promotora Fundación Corona. Bogotá. 2003.

INFORME DE AVANCE DEL PLAN DE RECONVERSIÓN INSTITUCIONAL Y ACADÉMICA, Expte. N° 3911 (2002).

KISILEVSKY, M.: Federalismo y educación: un espacio histórico de pugnas distributivas. Tesis de maestría de FLACSO, Bs. As., 1998.

KROTSCH, P.: Educación superior y reformas comparadas. Universidad Nacional de Quilmes, Cuadernos universitarios N° 6, Bs As, 2003.

LANG, Daniel: Hay fusiones y fusiones. Las diversas formas de asociación interinstitucional, en *Gestión y políticas de educación superior - Resúmenes-* Vol. 14, N° 1, Finales de marzo de 2002.

LANG, Daniel: There are mergers, and there are mergers: the forms of inter-institutional combination. Doc. enviado por e-mail por el autor (Professor Department of Theory and Policy Studies University of Toronto, Canada) el 17-03-07. Traducción: Virginia D'Angelo Gallino.

LANG, Daniel: The Future of Merger. What Do We Want Mergers To Do: Efficiency or Diversity? Doc. enviado por e-mail por el autor el 17-03-07. (Professor Department of Theory and Policy Studies University of Toronto, Canadá). Traducción: Virginia D'Angelo Gallino. (s/f).

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 24195 (1993).

LEY NACIONAL N° 24521 de Educación Superior (1995).

LEY PROVINCIAL N° 9250 de Creación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (2000).

MEO, A: Reseña del texto de Pedro Krotsch, Educación superior y reformas comparadas. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes. Pp. 196. Universidad de Buenos Aires. 7 de junio de 2002.

MOSCOVICI, S.: "*Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*". Cognición y Desarrollo Humano, Barcelona, Paidós, 1986.

MOURE, A.: "*¿Ellos y Nosotros o Ellos v/s Nosotros?: Reporte de una Experiencia de Fusión en el Ámbito Educativo*", Vol.13, N°1, Psykhe, Mayo 2004, ISSN 0718-2228, Versión online de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

OSPLAD: Los institutos de formación docente con los días contados. Disponible en http://www.osplad.org.ar/mundodocente/destacados/notas/julio04/institutos_fdocente.htm, 2004.

RESOLUCIÓN de la CONEAU N° 131: Informe favorable para reconocimiento de la UADER, 2001.

RESOLUCIÓN N° 057 de la CONEAU sobre la Recomendación de no reconocimiento de la UADER y de validez de sus títulos, 2003.

RESOLUCIÓN N° 096 de la CONEAU, Informe Técnico, 2001.

RESOLUCIÓN N° 1181 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología sobre la Aprobación del Estatuto Académico de la UADER, 2001.

RESOLUCIÓN N° 19 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología sobre Recomendación de implementación de órganos consultivos provisorios, 2002.

RESOLUCIÓN N° 31 de la Secretaría de Políticas Universitarias sobre la Suspensión de la tramitación de reconocimiento de licenciaturas, 2002.

RESOLUCIÓN N° 508 de la CONEAU sobre Recomendaciones a cumplimentar por la UADER, 2003.

RESOLUCIÓN N° 804 de la CONEAU, Informe Técnico, 2001.

RESOLUCIÓN N° 962 de la UADER sobre las Carreras Preexistentes, 2007.

SEIDMANN, S. y otros: Representaciones sociales del trabajo docente. Una investigación transnacional. Documento de Trabajo N° 209, Universidad de Belgrano, 2008.

TAMAYO SAEZ, M.: *"El análisis de las Políticas Públicas"*, en R. Bañón y E. Carrillo eds. La nueva administración pública, Cap. 11, Alianza Editorial, Madrid, 1997.

TAQUINI, Alberto: Colegios Universitarios. Una estrategia para la educación superior. Cap. VII: Articulación de los Institutos Terciarios con la Universidad, 2007.

<http://www.educ.ar>. Consultada el 15 de marzo de 07.

UADER, Plan de Desarrollo, CONEAU, Expte. 9204/01.

Datos de las autoras:

Ana María Bartolini

Profesora de Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación; Especialista y Magíster Scientiae en Metodología de la Investigación Científica y Técnica. Es doctoranda en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Profesora Adjunta de Metodología de la Investigación y Seminario de Tesis en la Facultad de Humanidades Teresa de Ávila de la UCA y Profesora Ordinario Adjunta, dedicación simple en el Seminario de tesis de la Licenciatura en Comercio Internacional en la Facultad de Ciencias de la Gestión de la UADER. Es Responsable del Departamento de Investigación de la Facultad de Humanidades Teresa de Ávila. Se desempeña como directora y co-directora de tesis de grado y posgrado. Integra la Comisión de Tesis de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la UADER. E-mail: lastresana@arnet.com.ar.

Ruth Careno de Gebhart

Abogada. Es doctoranda en Educación de la Universidad Católica de Santa Fe. Profesora asociada en la Cátedra "Derecho Público y Privado" de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la UADER. Coordinadora de la carrera "Comercio Internacional" de la FCG. Integrante de Comisiones Evaluadoras de distintos concursos de antecedentes y defensa de proyectos y de comisiones evaluadoras para la Categorización y Recategorización docente de la FCG. Integrante de la Comisión responsable de la redacción de la currícula de la carrera de Tecnicatura y Licenciatura en Comercio Internacional. Integrante de diferentes jurados de tesinas de alumnos de la FCG. Tutora y Co-tutora de diferentes tesinas y tesis de la FCG. E-mail: ruthycaren@arnet.com.ar.

Virginia Ester D'Angelo Gallino

Especialista en Desarrollo Local. Profesora de Políticas Públicas en la Licenciatura en Administración Pública de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la UADER. Coordinadora académica de la Diplomatura en Desarrollo y Gestión Local de la Universidad, conjuntamente con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Se desempeñó como Rectora de la Escuela Superior de Administración Pública de la provincia de Entre Ríos. Integró el Centro de Evaluación de Políticas Públicas y Evaluación Institucional de la Escuela de Gobierno de la Universidad de Palermo. Ha realizado investigaciones y publicaciones en el campo de la política y gestión pública. E-mail: pursang@arnet.com.ar.

Daniela Roxana Vivas

Licenciada en Matemática Aplicada. Realizó una especialización como Profesora de Enseñanza Superior de Matemática Aplicada en la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU). Fue becada por Resolución N° 105/06, del 7 de abril de 2006, por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UADER para realizar estudios de posgrado. Recientemente fue aprobado su Plan de Tesis para la Maestría en Didácticas Específicas de la UNL. Es co-Directora del proyecto PIDA "La trayectoria del tesista. Un estudio en egresados de la Universidad Autónoma de Entre Ríos". Actualmente se desempeña como Docente Adjunta en las cátedras de Estadística de las carreras de Turismo, Comercio Internacional, Cooperativismo y Mutualismo y Matemática de las carreras de Economía y Administración. E-mail: daniela_grippo@hotmail.com.

La construcción de la ciudadanía con el retorno a la democracia

Por Ruth Carengo.

Resumen

El retorno a la democracia no implicó una adecuación de los contenidos de la educación y de las prácticas pedagógicas hacia la formación de ciudadanos capaces de ejercer plenamente sus derechos. El Congreso Pedagógico Nacional no llegó a concretar este objetivo y sus conclusiones se diluyeron sin instaurar ejes directrices.

El rumbo inequitativo de la economía demostró que la legalidad no garantiza los derechos sociales.

Las sucesivas legislaciones (Ley Federal N° 24195 y Ley de Educación Nacional N° 26206) plantean objetivos sin proveer las condiciones para superar las limitaciones existentes en materia de infraestructura y contenidos en la formación docente, con lo cual no se resuelven los problemas vinculados a la calidad educativa.

Se hace necesario reconstruir un Estado garante de los derechos sociales (y de la educación como bien social). Y definir el rol de la Educación en una política de inclusión social y formación ciudadana.

El retorno a la democracia

Clausurada una etapa histórica de proscripción y persecución, la vida democrática se fortaleció con la participación de los ciudadanos (Travieso, 2005) en las diversas esferas de la sociedad, a saber, partidos políticos, organizaciones sectoriales: empresariales, sindicales, estudiantiles, de derechos humanos y territoriales: juntas vecinales.

En el orden académico se restituyó la autonomía y el autogobierno a las universidades nacionales, eliminándose también los exámenes de ingreso a los estudiantes.

Otros derechos sociales, sin embargo, se disputaron en el terreno político, social y económico sin llegar a lograr normas concluyentes para su cumplimiento.

Diversidad de posturas. El Congreso Pedagógico Nacional no fue capaz de instaurar nuevos contenidos y prácticas pedagógicas

Las conclusiones a que arribó el Congreso Pedagógico Nacional no lograron establecer lineamientos para instaurar un modelo de educación cimentado en los derechos humanos, y fortalecer una educación basada en el ejercicio de una democracia plena, plural, en las instituciones educativas. Antes bien, hubo expresiones muy diversas sobre cuáles debían ser los ejes directrices del futuro de la educación, con un predominio de las posturas de los grupos que integraban las instituciones educativas de gestión privada confesional católica.

Diversos analistas concuerdan en que, luego de su finalización en 1988, las Conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional quedaron en el olvido. En el año posterior al cierre del Congreso Pedagógico, el gobierno, abrumado por la crisis financiera, no pudo concretar en normas las producciones que contaron con más de tres años para su elaboración. La diversidad de visiones también fue otro punto que abortó las posibilidades de síntesis para orientar dichas conclusiones hacia políticas concretas.

La legalidad no garantiza los derechos sociales cercenados por el rumbo inequitativo de la economía

La continuidad de gobiernos democráticos, algo poco frecuente en la historia argentina, trajo aparejada una serie de contradicciones entre las expectativas y las condiciones reales de vida de amplios sectores de la sociedad (Schujman, Clérico, Carnovale, 2005). Un modelo económico que empobrecía cada vez más a pequeños y medianos empresarios y comerciantes, asalariados y cuentapropistas cancelaba el imaginario de ascenso social y hasta ponía en duda a la democracia como sistema de gobierno eficaz para resolver los problemas cotidianos.

No resultaba tan visible para la mayoría que la dinámica de acumulación de la riqueza por parte de los grupos económicos (financieros y empresariales) más poderosos supo amoldarse a los nuevos tiempos. Establecieron canales de diálogo y presión ante funcionarios políticos y legisladores, o incorporaron a sus propios representantes en los ámbitos ejecutivo y legislativo, para seguir implementando acciones que favorecían sus intereses sectoriales en perjuicio del resto.

Esta disputa se vislumbraba en medidas económicas y legales que frenaron la demanda de amplios sectores sociales por otra distribución del ingreso, hacia el objetivo de alcanzar condiciones más dignas de vida; o abiertamente fueron en dirección contraria a los intereses de la mayor parte de la población.

Es en esta instancia que se percibe a los derechos y garantías constitucionales como letra muerta y se descrece del accionar del poder político; abonado incluso por hechos de corrupción que salieron a la luz pública. El espacio político es concebido no ya como una herramienta para lograr el bien común en una práctica social colectiva, sino como un nicho de ascenso social y económico a partir de relaciones individuales con el poder de turno. Demandar y peticionar al Estado para cumplir con sus obligaciones es visto como un camino inconducente.

Fin del Estado de Bienestar y de la educación como bien social

La primera crisis importante en esta etapa democrática tuvo lugar con la hiperinflación desatada en 1989, que hizo entregar el mandato anticipadamente al primer gobierno electo luego de la dictadura militar.

La necesidad de encontrar una solución en una sociedad jaqueada por

el empobrecimiento y la debilidad del Estado para establecer reglas más equitativas con los grupos de poder, clausuró toda una época en la cual no se cuestionaba al Estado de Bienestar. Entonces ese modelo "intervencionista" era visto como el causante de todos los males y quedaron al arbitrio de las leyes del mercado incluso los denominados "derechos sociales" (vivienda, salud, educación).

Laino (2006) señala que las políticas que provocaron una exclusión social cada vez mayor no se limitaron a medidas económicas, aunque tuvieron su correlato en dicha área. Se limitó la injerencia del Estado en el campo económico, se transfirieron servicios básicos al sector privado o se trasladaron las responsabilidades a las provincias.

Así se sancionó la Ley N° 24049 que transfirió financiera y administrativamente los servicios educativos que el Estado nacional gestionaba a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Nacional de Educación Técnica a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires.

De este modo, aunque la Ley Federal de Educación N° 24195 ampliaba hasta el 9° año la obligatoriedad de permanecer en el sistema educativo, como previamente se habían transferido las escuelas a las provincias sin el correspondiente presupuesto y en ellas debía implementarse la transformación educativa, ese objetivo establecido en la ley no se pudo hacer efectivo. La posibilidad de incrementar el presupuesto quedaba librada a las políticas de "autogestión" de los directivos y padres de alumnos y el poder que tuvieran en la demanda por mayor presupuesto educativo en cada jurisdicción provincial. El Estado estaba cada vez más ausente. Las escuelas crecían o desaparecían al ritmo de lo que podían hacer las cooperadoras escolares antes que políticas de Estado, fragmentando territorial y socialmente al sistema.

La deserción escolar y el deterioro en la calidad educativa se instalaron como rasgos permanentes. Y hasta las funciones de la institución escolar se trastocaron producto de los cambios en la sociedad: la inclusión en la escuela era prioritaria para evitar la exclusión social de alumnos cuyos padres pasaron al creciente sector de desocupados, las tareas no pedagógicas sumaban más tiempo que las áulicas a docentes también empobrecidos. La diferencia entre escuelas "ricas" (y mayoritariamente del sector privado), vinculadas a la tecnología del "primer mundo", y escuelas "pobres", que luchaban por su subsistencia, era cada vez mayor.

Un documento del gremio docente más numeroso del país, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

(CTERA, 2005) expresaba: "La ausencia del Estado Nacional estimula un mecanismo perverso de la injusticia:

A más pobreza, menos educación.

A menos educación, más explotación y exclusión social.

Así la escuela ya no constituye una herramienta para reducir las desigualdades. Por el contrario, las reproduce, vaciándose de todo sentido democrático e integrador... Hoy la desigualdad y el empobrecimiento son el signo distintivo del sistema educativo argentino".

También el concepto de ciudadano se desvaneció con la incontrastable realidad de quien no puede proyectar un futuro. La idea hegemónica de libre oferta y demanda se trasladó al mercado laboral y apareció la incertidumbre de seguir perteneciendo o ser expulsado del puesto de trabajo, con la consecuencia de perder no sólo un ingreso para la subsistencia sino la posibilidad misma de ser un ciudadano con derechos elementales a la salud, la educación, la vivienda, etc. Estos derechos ya no son concebidos como un bien social, son bienes a adquirir en el mercado.

Una lógica empresaria que trasladada a la educación modificó al sujeto pedagógico orientándolo hacia una concepción utilitarista y consumista; competitivo antes que solidario, sumiso antes que creativo, individualista antes que cooperativo.

En conclusión, la aplicación durante la década de los '90 de la transferencia de escuelas sin recursos de la jurisdicción nacional a las provincias y la aplicación de la Ley Federal de Educación produjeron:

- la caída y el deterioro de las condiciones de enseñanza;
- la institucionalización de circuitos educativos diferenciados;
- el empobrecimiento cultural y la reducción de los horizontes educativos de la Escuela Pública;
- el crecimiento exponencial de la desigualdad educativa y salarial entre las distintas jurisdicciones del país.

La nueva Ley de Educación Nacional: un intento de cambio

En la Ley N° 26206 se fija como objetivos propender a:

-Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades.
-Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona.

-Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos y de respeto a los derechos humanos.

-Garantizar en el ámbito educativo el respeto a los derechos de los niños/as y adolescentes y a las personas con discapacidades.

-Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad promoviendo la multiculturalidad.

La Ley de Educación Nacional N° 26206 también establece como metas fortalecer la formación integral de una sexualidad responsable, la centralidad de la lectura y la escritura como condición básica para la educación, el desarrollo de competencias para el manejo de las tecnologías de la información y comunicación, el compromiso de los medios masivos de comunicación por la responsabilidad ética y social de los contenidos y valores que transmiten, el estímulo de la creatividad, el gusto y comprensión de distintas manifestaciones del arte, la cultura y la coordinación de las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de la cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes; temas éstos que evidencian el ingreso a la agenda educativa de nuevos vocablos y nuevas demandas de la realidad socio-política que se acentuaron en los primeros años del siglo XXI.

¿La escuela -nuestra escuela- está preparada para dar respuesta a esas demandas? ¿Esos fines y objetivos pueden alcanzarse en las instituciones educativas y en las comunidades pedagógicas que hoy forman la unidad constitutiva básica del sistema educativo?

Con las expectativas de vida, de educación, de trabajo, de cultura que hoy tienen miles y miles de niños y jóvenes de nuestro país, de nuestra región, ¿qué futuro puede prometerles la escuela? El futuro como desafío, como valentía de imaginarlo, como utopía, no se vislumbra en las leyes. Sí, quizás, como algo relacionado con el porvenir o el devenir, con el destino o como algo por lo cual se llega a ser.

¿En qué lugar se sitúa la escuela?, ¿en el de la autonomía y el crecimiento, o como variable dependiente de los tiempos políticos y de los modelos económicos fijados por grupos de poder, por otras naciones?

Pensamos que la escuela debería ser revalorizada desde las propias leyes, desde su pasado, sus experiencias, su trayectoria, porque para caminar hacia el futuro, hacia la apertura a las redes, hacia la ciencia, hacia las nuevas herramientas para la aventura del conocimiento, tenemos que tener un lugar de donde partir y ese lugar es la escuela.

Como educadores nos corresponde hacer saber que la escuela no ha nacido ayer, que la escuela es la historia de educadores y educandos, que más que decir que avanzamos hacia la globalización, nos gusta decir que deseamos insertarnos en un humanismo universalista, donde la escuela, como centro, irradie la cultura de los que nos antecedieron, abierta al mundo y a la

vida, con todos los recursos sociales, tecnológicos y pedagógicos, donde podamos construirnos como personas y donde seamos capaces de mirarnos a nosotros mismos reconociendo nuestros aciertos y nuestros errores.

Reconstruir un Estado garante de los derechos sociales

Si los derechos humanos son el conjunto de necesidades e intereses que cada uno de los integrantes de la comunidad requerimos para realizarnos, en plenitud, sin duda que la pobreza extrema y la exclusión social se oponen abiertamente a la afirmación de estos derechos y representan su negación.

La satisfacción de necesidades físicas y sociales es la condición "sine qua non" para constituirnos como ciudadanos de manera integral.

Una sociedad que no es capaz de garantizar a sus miembros los derechos sociales les está limitando la posibilidad de ejercer los derechos y las obligaciones políticos y civiles.

Una persona que no accede al derecho a educarse no será capaz de insertarse activamente en la vida política, económica y cultural de la sociedad a la que pertenece, generándose una exclusión desde el seno mismo de esa sociedad. Del mismo modo, un individuo que desde su nacimiento no tiene garantizada la alimentación y la salud está condenado a sufrir discapacidades que tampoco le permitirán desarrollarse en todo su potencial.

Atendiendo al trabajo desarrollado por Schujman, Clérico y Carnevale (2005), desde una perspectiva de igualdad de derechos, el Estado no puede estar ausente en acciones que se orienten a garantizar los derechos atendiendo a un criterio universalista.

Sólo así se estará en condiciones de lograr que cada miembro adulto de la sociedad pueda ejercer una "ciudadanía activa", conociendo sus derechos y cumpliendo con sus obligaciones y responsabilidades en su vinculación con los demás integrantes de la sociedad local y nacional a la que pertenece.

El rol de la Educación en una política de inclusión social y formación ciudadana

La Ley Federal de Educación fue el instrumento que en el área educativa realizó lo que en otras esferas hicieran distintas herramientas normativas propias de las políticas neoliberales. Si el incremento del fracaso escolar fue el resultado de la implementación de esta ley y la consecuente

exclusión del sistema educativo; la Ley Nacional de Empleo fue en el ámbito laboral la que habilitó un proceso de precarización y pérdida del empleo hasta el límite de la exclusión de miles de argentinos del sistema productivo. En igual sentido, las diferentes normativas de desregulación de la competencia económica sumieron en la quiebra a pequeños y medianos empresarios y comerciantes. La lógica de concentración de la riqueza y ampliación de la brecha entre ricos y pobres se desplegaba en todos los aspectos de la vida social, por lo tanto también se manifestaba en la pérdida de derechos sociales.

Un proyecto político de inclusión social requiere de ciudadanos que asuman la responsabilidad de llevarlo adelante transformando las instituciones para ese fin. En esta dirección deben dirigirse las propuestas para una nueva Ley Nacional de Educación, de modo que otorgue al sistema educativo, centralidad y continuidad en el proceso de formación de ciudadanos capaces de ser protagonistas de la construcción de una nueva sociedad.

Si la transferencia de las escuelas a las provincias y la Ley Federal de Educación contribuyeron al proceso de atomización del sistema, se debe recuperar el papel del Estado nacional como rector de las políticas educativas.

Deben generarse condiciones de inclusión social y en el ámbito educativo recuperar la idea de ciudadanía. El derecho a la educación, partiendo de la situación y necesidades del sujeto, debe ser capaz de otorgar al sujeto-ciudadano la capacidad para luchar por el ejercicio efectivo de los demás derechos humanos.

Para hacer realidad la prestación del servicio educativo es necesario invertir en el mismo. Ante el actual deterioro se precisa la revisión de la infraestructura y el financiamiento en todos los niveles del sistema, previendo su expansión.

En una situación donde la pobreza es el común denominador de importantes porciones de la sociedad, la educación debe definir qué tipo de rol debería cumplir en el marco de políticas sociales de inclusión; sobre todo otorgando la posibilidad de educar a adultos y de garantizar la permanencia en el sistema. En la pobreza es imposible ejercer el derecho a la educación.

Las condiciones precedentes ameritan un replanteo del sentido fundacional de la educación que nuestro país necesita para que se efectivice realmente como uno de los derechos del hombre.

Ese replanteo, que demanda de la contribución comprometida del colectivo social remite, en lo pedagógico, al análisis y la discusión de cuestiones centrales indispensables para que la educación, que es la más valiosa posibilidad para que seamos un país independiente, termine con las asimetrías de que quienes tienen más se educan o se educan mejor, en tanto

los que menos tienen, no sólo no se educan sino que inexorablemente se acercan a la peor enfermedad: la ignorancia.

Desde hace ya muchos años, no se discute el valor del conocimiento. Entender, saber y manejar conocimientos y nuevas herramientas tecnológicas, es indispensable para nuestros jóvenes y lo será para nuestros niños en mucha mayor medida en el futuro.

El conocimiento, en la llamada era del conocimiento, pareciera carecer de valor para quienes gobiernan, pero también para los alumnos. Con el objeto de no estudiar han desarrollado habilidades increíbles para "zafar"; igual los padres, más interesados porque sus hijos "pasen" de año o de nivel, y no por que acrediten sus conocimientos reales y operativos. Finalmente, también para quienes conducen la educación, desde el aula hasta los ministerios, ocupados en cuestiones burocráticas o estériles, más que en trabajar para reinstalar el valor del conocimiento y la disciplina sostenida en el innegable esfuerzo que aprender reclama de los niños y jóvenes.

Este "des-conocer" el valor del conocimiento, no sólo empobrece nuestro hoy sino que se hará sentir mañana más drásticamente. Países que se han dado cuenta de esto con un par de décadas de anticipación dispondrán, en la indudable realidad de una sociedad global, de la mayor porción de la producción del saber.

En ese escenario, nuestros hijos estarán desempeñando el papel de simples consumidores, siendo indiferentes ante el conocimiento y su construcción.

Lógicamente este desprestigio del conocimiento no nos toca a todos por igual, las elites están protegidas y tienen variadas vías de escape, pero la mayoría de la población tiene un margen de maniobras cada vez menor. ¿Qué debemos hacer? En lo primero que hay que reparar para destruir la desigualdad es en la educación, y la educación requiere movilizar inversión en recursos humanos y en tecnología. Debemos asimismo tener claro que trabajar contra la desigualdad no es sólo una cuestión de presupuesto: las cosas que no se hacen, no siempre obedecen a falta de dinero; más bien se origina en la mediocridad y en los intereses de quienes tienen poder de decisión. Se trata de encontrar responsabilidad política, algo que no es sólo individual, sino una cuestión de época.

Dos términos han ingresado e impregnan hoy el vocabulario diríamos cotidiano: diversidad e innovación. En educación también hablamos de diversidad e innovación y proponemos estrategias pero, sin dudas, escribir estrategias superadoras o reparadoras de nuestra realidad educativa es considerablemente más fácil que llevarlas a cabo. El hacer requiere atención

y organización hacia el alumno y sus entornos sabiendo, sobre todo, que el valor de lo que se haga es definido por el receptor más que por el emisor.

Ante la cuestión ¿qué debemos hacer? nos parece prioritariamente necesario:

- formar (a nivel de grado y posgrado) intérpretes educativos capaces de convertir las aspiraciones en acción,
- convertir ideas en modelos para la acción,
- facilitar el trabajo pedagógico a través de organizaciones institucionales que contengan y promuevan la puesta en acción de programas y prácticas, y no que las obstaculicen burocráticamente
- tener presente que las instituciones no piensan ni actúan: lo hacen las personas y las personas necesitan, tanto las que enseñan como las que aprenden, compromiso, sentido, esperanza, acompañamiento, seguridad, información, crítica, entre otras muchas cosas.

Bibliografía

CTERA: Propuesta de Financiamiento Educativo, documento presentado al Sr. Presidente de la Nación, Dr. Néstor Kirchner, Junio 2005.

LAINO, Carlos: La educación y el debate necesario, publicado en periódico "Río Negro", 3 de Junio de 2006.

LEY DE TRANSFERENCIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS N° 24.049/1992

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 24.195/1993

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206/2006

SCHUJMAN, Gustavo; CLÉRICO, Laura; CARNOVALE, Vera: "*Derechos humanos y ciudadanía*", Editorial Aique, Buenos Aires, Enero 2005.

TRAVIESO, Juan Antonio: "*Historia de los derechos humanos y garantías. Análisis en la comunidad internacional y en Argentina*", 3ª edición, Editorial Heliasta, Buenos Aires, enero de 2005.

Sobre la autora:

Ruth Carengo de Gebhart: Abogada. Es doctoranda en Educación de la Universidad Católica de Santa Fe. Profesora asociada en la Cátedra "Derecho Público y Privado" de la Facultad de Ciencias de la Gestión de la

UADER. Coordinadora de la carrera "Comercio Internacional" de la FCG. Integrante de Comisiones Evaluadoras de distintos concursos de antecedentes y defensa de proyectos y de comisiones evaluadoras para la Categorización y Recategorización docente de la FCG. Integrante de la Comisión responsable de la redacción de la currícula de la carrera de Tecnicatura y Licenciatura en Comercio Internacional. Integrante de diferentes jurados de tesinas de alumnos de la FCG. Tutora y Co-tutora de diferentes tesinas y tesis de la FCG. E-mail: ruthycaren@arnet.com.ar.

A 90 años de la Reforma Universitaria

Por Ricardo Aníbal Marcó Muñoa.

La misión de la universidad consiste en fijar principios, direcciones, ideales, que permitan organizar la cultura superior al servicio de la sociedad.

José Ingenieros (1877-1925).

Resumen

El trabajo indaga en la situación del país y la Universidad al momento de producirse la Reforma. Analiza los sucesos en Córdoba y en otras Universidades Nacionales, los protagonistas principales, el Manifiesto Liminar -documento basal de la Reforma- y sus repercusiones en América Latina. Finalmente reseña brevemente los avatares por los que pasó la Universidad Reformista en las nueve décadas transcurridas desde 1918 y señala la vigencia de sus principios y logros más allá de las contingencias por las que atraviesa la Universidad Argentina a comienzos del siglo XXI.

1. Señales de cambio

A comienzos del siglo XX la sociedad argentina

experimentó grandes cambios. Entre el Primer Censo Nacional (1869) y el Tercero (1914), la población del país se había casi quintuplicado con el formidable aporte de la inmigración. Había un clima de movilidad social inédito, favorecido en parte por ese aporte. Se percibían asimismo señales de resquebrajamiento del sistema social y político. La secularización de la cultura a partir de 1880 había hecho perder influencia a los sectores clericales. Los primeros sindicatos se organizaron a fines de siglo; el primer intento de crear un partido de izquierda se materializó con el Partido Socialista, que ya en 1904 tenía representantes en el Congreso Nacional. Un atentado anarquista, fenómeno inédito en el país, causó la muerte del jefe de policía de la Capital en 1909 (Ciria y Sanguinetti, 1983). Las sociedades basadas en los privilegios y estructuras vetustas parecían tener corta vida.

En el orden mundial la Gran Guerra europea conmovía los cimientos de la sociedad occidental, que quedó abatida en lo social, lo económico y lo moral, además de crear expectativas de redención social en un mundo moralmente angustiado y con ideales destrozados. Poco después los ecos de la Revolución Rusa despertaban nuevas ideas, a la vez que "excitaban fantasías juveniles y encontraban la resistencia reaccionaria" (Ciria y Sanguinetti, op. cit.).

En nuestro país la clase media, favorecida por la Ley Sáenz Peña, accedía al poder con el Partido Radical, aun cuando el viejo conservadorismo retuvo la mayoría legislativa y el Poder Judicial, así como el manejo del aparato cultural. Quizás allí encontraremos la causa del inicial apoyo a la Reforma por parte del primer presidente radical, el Dr. Hipólito Irigoyen. Las aulas universitarias, en tanto, se poblaban de los hijos de aquel grupo social, integrado en parte por inmigrantes e hijos de inmigrantes. Por su parte el arte rompía con viejos moldes académicos y proliferaban los "ismos".

En ese contexto parecía inevitable la transformación de la universidad argentina, aún anclada en principios e ideologías de siglos pasados, más allá de algunos intentos de cambio producidos en Buenos Aires en 1903 y 1904, que derivaron en huelgas estudiantiles, en la creación de los Centros de Estudiantes de Medicina, Ingeniería y Derecho y en 1908 en la constitución de la Federación Universitaria de Buenos Aires.

2. Los claustros de Córdoba, cuna de la reforma

Sarmiento, con el pensamiento analítico y conceptual que aflora habitualmente en su obra escrita, asevera en Facundo que la ciudad de

Córdoba "es un claustro encerrado entre barrancas; el paseo es un claustro con verjas de fierro; cada manzana tiene un claustro de monjas o frailes; los colegios son claustros...", para concluir con una referencia a la educación que se impartía en la universidad cordobesa y la resistencia al cambio, expresando que "toda la ciencia escolástica de la Edad Media es un claustro en que se encierra y parapeta la inteligencia, contra todo lo que salga del texto y el comentario".

Fue precisamente en esos claustros donde nació el Movimiento Reformista -o simplemente la Reforma- como reacción contra aquella ciencia escolástica que anidaba en las aulas universitarias cordobesas donde "se encierra y parapeta la inteligencia". Poco después la Reforma tomaría las características de movimiento socio-cultural que se extendió por todo el país y más tarde por América Latina, y su repercusión y alcances trascendieron el ámbito universitario.

La actividad académica había transcurrido en la trisecular universidad creada por los jesuitas sin alteraciones durante el siglo XIX y comienzos del siguiente, hasta que en 1918 el movimiento estudiantil que culminó encabezando este proceso transformador, en una situación inédita en el país y aún en América, conmovió sus estructuras académicas, sociales y políticas y contó con la participación masiva de los estudiantes universitarios, más algunos profesionales y docentes. También apoyaron este movimiento políticos e intelectuales de distinta extracción: Francisco Barroetaveña, Mario Bravo, Ramón J. Cárcano, José Ingenieros, Juan B. Justo, Leopoldo Lugones, Arturo y Raúl Orgaz, Alfredo Palacios, Nicolás Repetto, Enrique T. Susini, Juan B. Zubiaur.

La Reforma fue una "actitud para liberarse de todo lo que condiciona el desarrollo humano, un planteo de lucha social y política, que intentó democratizar el ingreso a la Universidad y movilizar la sociedad para alcanzar la emancipación política del continente americano. Antepuso la libertad y la democracia frente a los dogmas y privilegios" (A. Gay, 2001).

Aún cuando los sucesos nacionales y mundiales ya nombrados influyeron en quienes participaron y fueron artífices del fenómeno, no fue este un movimiento dogmático ni se alineó detrás de una tendencia determinada, según dice Aquiles Gay, aunque luego fue capitalizado por algunos militantes del partido Radical, por entonces en el gobierno nacional y en el de algunas provincias. En Entre Ríos se había elegido en 1914 el primer gobierno radical -anticipándose en dos años al triunfo de ese partido a nivel nacional- que desplazó a los conservadores que desde fines del siglo XIX detentaban el poder en la provincia.

Por otra parte la difusión de las nuevas y prodigiosas invenciones y creaciones -el automóvil, el teléfono, la radio, el gramófono, el cine, el aeroplano- posibilitadas por el adelanto de las ciencias y las nuevas tecnologías, permitió la más rápida comunicación y transmisión de ideas, noticias y conocimientos; produjo cambios en la vida cotidiana de la sociedad de entonces e impactó profundamente en la forma de pensar y de actuar de los jóvenes universitarios.

Mientras esto ocurría la Universidad permanecía impassible, encerrada en sí misma y ajena al mundo en transformación, lo que se agudizaba en Córdoba, cuya universidad era la más tradicional y conservadora del país, con una organización anticuada y una enseñanza rutinaria y dogmática, aún fuertemente influida por la iglesia católica.

El Dr. Ramón J. Cárcano (1860-1946), político e historiador nacido en Córdoba, argumentaba en 1918: "La Universidad está cristalizada. Su enseñanza superior es una enseñanza inferior. No corresponde al estado intelectual del país, ni a las necesidades y aspiraciones de la vida actual. La Universidad es una corporación cerrada. Necesita actualizarse, modernizarse y profundizar los estudios, renovar las disciplinas, armar al alumno de los instrumentos que exige la existencia contemporánea".

Otras personalidades de la época opinaron en forma coincidente con Cárcano sobre el estado de parálisis y atraso de la universidad. El escritor y periodista socialista Juan B. Justo, por entonces diputado nacional, tras una visita a Córdoba relató aquel mismo año que "los estudiantes piden que se les enseñe, que se les haga trabajar, que se abran los laboratorios cerrados y paralizados, que se creen los laboratorios y gabinetes que faltan, que no se les obligue a asistir a clases absurdas y falsas. Tienen perfecto derecho a reclamar respeto por el empleo de su tiempo, de reclamar libertad de conciencia" (Ciria y Sanguinetti, 1983).

En tanto Félix Garzón Maceda al historiar la vida de la Facultad de Medicina cordobesa, expresó que, hasta 1917, "salvo honrosas excepciones, eran las Facultades organismos de repetición de una ciencia hecha, no laboratorios de una ciencia por hacer, de una verdad que se elabora de continuo. Eran las aulas simples salas de reuniones íntimas en las que se vertían palabras y palabras, guardadas en la memoria para ser pronunciadas sin emoción ni conocimiento".

El multifacético Arturo Orgaz (1880-1955) criticó en 1918 el uso del presupuesto universitario cordobés, que "no olvidaba pagar cirios, flores de papel y sermones truculentos (...) entre estertores de órgano, fumadas de sahumero y centelleo de luces" en la vecina Iglesia de la Compañía, pero se "olvidaba de la adquisición de obras científicas". En efecto, en su biblioteca

no había textos de Darwin, Bernard, Engels, Haeckel y todo el pensamiento del siglo XIX y aún de los filósofos y científicos de fines del XVIII. Por ello concluye Orgaz que la Universidad de Córdoba "estaba dispuesta para la revuelta magnífica".

3. Los acontecimientos

A fines de 1917 se produjeron dos hechos que generaron malestar entre el estudiantado cordobés. Se suprimió el internado en el Hospital de Clínicas (por razones de "presupuesto y de moral") y se promulgó la "ordenanza de decanos", una norma que fijaba nuevos requisitos de asistencia a clase, que fueron rechazados por el alumnado, integrado en parte por las nuevas generaciones de la clase media alta pero también por miembros de la clase media urbana y los hijos de inmigrantes, como vimos. Todos ellos, o su gran mayoría, estaban dispuestos a enfrentar el orden universitario establecido.

Los reclamos estudiantiles no fueron atendidos por las autoridades universitarias cordobesas -un grupo hegemónico de no más de 15 académicos que manejaban la Universidad en forma monopólica- por lo que al comenzar el año lectivo de 1918 se produjeron manifestaciones de protesta y reclamos que ganaron las calles. Se organizó el Comité pro-Reforma, presidido por Ernesto Garzón, Horacio Valdéz y Gumersindo Sayago, mientras el Consejo Superior decidió "no tomar en consideración ninguna solicitud de los estudiantes".

El 31 de marzo el Comité pro-Reforma decretó la huelga general universitaria, un hecho novedoso y desconocido hasta entonces en la ciudad. A partir de allí los acontecimientos se sucedieron en forma inusitada y cobraron resonancia nacional, para luego tener eco en otros países de América.

Ante la huelga decretada por los estudiantes, el Consejo Superior clausuró la Universidad. El presidente Hipólito Irigoyen, luego de recibir a los dirigentes estudiantiles del Comité Pro-Reforma, que habían solicitado que la Universidad de Córdoba fuese intervenida, y con el argumento de normalizar su funcionamiento, decretó la intervención y designó para ejercerla a José Nicolás Matienzo. El mismo día, 11 de abril, quedó constituida la Federación Universitaria Argentina (FUA), presidida por Osvaldo Loudet, que agrupó a representantes de las tres Universidades Nacionales: Córdoba, Buenos Aires y La Plata y las dos provinciales: Tucumán y del Litoral, que serían nacionalizadas poco después por el gobierno de Irigoyen.

Matienzo modificó el Estatuto Universitario, que databa de 1893, al que calificó de restrictivo y anquilosado, y convocó a asamblea con el propósito de elegir al nuevo rector. Mientras tanto la conformación el 16 de mayo de la Federación Universitaria Cordobesa (FUC), que reemplazó al Comité pro-Reforma, generó la casi inmediata aparición del Comité Pro Defensa de la Universidad y los Centros Católicos de Estudiantes, integrados por individuos ligados al clero y a los sectores conservadores cordobeses más reaccionarios.

Durante el mes de mayo se eligieron decanos de las tres facultades existentes y triunfaron ampliamente los partidarios del reformismo. Emilio Caraffa, también proclive a los nuevos aires, fue proclamado vicerrector y se postergó para el 15 de junio la elección del rector.

Ese día, en la Asamblea, miembros de la sociedad tradicional y los jesuitas cordobeses tuvieron una notable presencia e intentaron digitarla. Los antecedentes indicaban que Enrique Martínez Paz, abanderado de la Reforma y apoyado por la FUC, sería consagrado rector. Sorpresivamente y soslayando el compromiso contraído con los estudiantes, los consejeros eligieron a Antonio Nores, candidato de la asociación clerical "Corda Frates", congregación de "caballeros católicos", a los que aquellos estaban ligados por amistad o parentesco.

Esto motivó que la asamblea terminara violentamente con la ocupación del recinto por parte de los estudiantes, el desconocimiento del rector electo y el llamado a una huelga general. A pesar de todo, el 17 de junio Nores asumió el rectorado y se registraron hechos de violencia. La FUC reclamó su renuncia.

El 6 de julio el obispo de Córdoba Zenón Bustos acusó a los estudiantes de incurrir en "prevaricato franco y sacrílego". Cinco días más tarde el Consejo Superior clausuró la Universidad.

Los disturbios continuaron por varios días en las aulas y en las calles de Córdoba, mientras la prensa nacional difundía los hechos y los estudiantes y profesores de otras universidades, así como algunos sectores sindicales y políticos, apoyaban al estudiantado cordobés.

4. El Manifiesto Liminar y después

*De las Universidades no deben salir
únicamente médicos, abogados, ingenieros;
deben salir hombres, deben salir caballeros...*

*Oswaldo Loudet, Presidente
1er. Congreso Nacional de Estudiantes*

El 21 de junio se había publicado el Manifiesto Liminar que llevó por título La Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica, documento base de la Reforma, redactado por Deodoro Roca, que fijó principios, criticó la situación imperante y demostró un alto grado de toma de conciencia de los estudiantes de entonces, todo ello expresado con un inflamado y casi romántico lenguaje propio de la época que demuestra el estado emotivo de sus autores. Se dirige a "los hombres libres de América" y se enuncia que "la rebeldía estalla ahora en Córdoba y es violenta porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo". En sus párrafos iniciales proclama: "Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana".

El Manifiesto Liminar corresponde a un momento particular de la historia nacional y a un contexto social latinoamericano determinado. En él los universitarios cordobeses, con vocación continental, frente a lo que reconocen como atraso estructural de la educación universitaria, plantean una nueva Universidad más eficaz, más abierta y comprometida con la sociedad en la que interactúa.

Mientras tanto el descontento continúa y en consecuencia se suceden las manifestaciones, marchas y conflictos. A fines de julio sesiona en Córdoba el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, convocado por la FUA y con participación de representantes de las cinco universidades ya nombradas. Lo preside Osvaldo Loudet, titular de FUA, quien manifiesta: "Este es un congreso universitario y ha de estudiar los problemas con espíritu universitario. Quiero decir, 'que todo es ajeno a él, menos las cuestiones de pedagogía superior'". Dejaba así de lado las intenciones de algunos participantes de politizar el Congreso, para concentrarse en lo académico.

Este Congreso elaboró proyectos de Ley y Estatutos Universitarios y proclamó la necesidad de tener Autonomía Universitaria, gobierno tripartito paritario, docencia libre, régimen de concursos y periodicidad de cátedras, publicidad de los actos universitarios, bienestar estudiantil, extensión y orientación social universitaria, entre otras reivindicaciones verdaderamente revolucionarias para el momento y lugar. También se declaró el 15 de junio Día de la Reforma y se convocó para el mismo día del año siguiente el Segundo Congreso, a reunirse en Santa Fe, aunque éste sólo pudo celebrarse en 1933 y en Buenos Aires.

Entretanto la Universidad permanecía clausurada. Nores renunció al Rectorado y fue acompañado por numerosos profesores. En agosto el presidente Irigoyen designó Interventor al entonces Ministro de Instrucción Pública, José S. Salinas, quien demoró su viaje a Córdoba para asumir tal misión.

Ante esto, el 9 de septiembre un grupo de 83 estudiantes tomaron la universidad clausurada, consiguieron que se elijan autoridades y se tomen exámenes y se intentó reiniciar las clases. El Gobierno Nacional, que en un principio pareció acordar con el estudiantado, respondió entonces con dureza: envió tropas del Ejército fuertemente armadas a desalojar la universidad y los estudiantes que la ocupaban fueron detenidos bajo el cargo de sedición. Finalmente Salinas asumió la intervención, dio lugar a muchas aspiraciones estudiantiles, como la reforma del Estatuto y la reinstalación del internado del Hospital de Clínicas, y aceptó la renuncia de numerosos profesores. Fue entonces que muchos reformistas accedieron a las cátedras, entre ellos Arturo Capdevila, Deodoro Roca, Martín Gil, Arturo y Raúl Orgaz. Poco después se decidió dejar de lado el proceso judicial iniciado contra los estudiantes.

El 12 de octubre se eligió nuevo rector y autoridades de acuerdo al Estatuto reformado en un acto considerado como un triunfo de la posición estudiantil, aunque esta victoria fue sólo aparente, o apenas inmediata. Salinas dio por terminada la intervención y regresó a Buenos Aires. Pero los sectores desplazados mantenían su influencia y lo demostrarían en forma persistente a través de los años.

Como consecuencia de lo acontecido en Córdoba, en las otras dos universidades nacionales se reformaron los estatutos universitarios que contendrían ahora las ideas básicas de la Reforma de la universidad cordobesa.

En Buenos Aires, el nuevo Estatuto de 1918 adoptó el sistema de gobierno con representación tripartita, que a pesar de no contar con el aval del Consejo Superior de la UBA tuvo el apoyo abierto del rector, el Dr. Eufemio Uballes. En La Plata hubo actos de violencia con ribetes anarquistas. En 1920 se nacionalizó la Universidad de Tucumán y el año siguiente la del Litoral.

A esto siguió la repercusión en América. "En Perú, la reforma hizo estallar el año siguiente la Universidad de San Marcos, y en Chile se reunió en 1920 la Primera Convención Estudiantil. En México deliberaría en 1921 el Primer Congreso Internacional de Estudiantes, donde la Reforma argentina tomó entidad internacional. En 1923 los cambios llegarían a Cuba. Lo mismo ocurrió en Venezuela, Guatemala y Brasil (H. Gambini, 2008).

Durante la década de 1920 y en el seno de la llamada "2ª promoción" reformista surgieron corrientes estudiantiles de diferentes tendencias en las distintas facultades de las universidades. En la Facultad de Derecho de la UBA aglutinó voluntades la agrupación "Renovación Reformista" entre cuyos mentores se destacó Raúl L. Uranga, luego gobernador de Entre Ríos en el período 1958-1962.

5. Bases y principios de la Universidad Reformada

Reseñamos aquí los principios sustentados por la Reforma Universitaria de 1918, que transformaron a las estructuras de enseñanza de simples transmisoras de conocimientos en formadoras de profesionales que sean a la vez hombres cabales, comprometidos con la realidad nacional del momento que les toca vivir:

- **Autonomía Universitaria:** Más allá de la supervisión de planes de estudio y homologación de títulos ejercida por el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación, cada casa de altos estudios tuvo desde entonces facultades y atribuciones para dictar sus estatutos, organizar sus planes de estudios, elegir sus autoridades, proponer su presupuesto, etc.
- **Gobierno tripartito (democracia interna):** Hasta entonces gobernada casi exclusivamente por el estamento docente, la Reforma propuso un gobierno integrado por los claustros que la conforman: docentes, egresados y alumnos, en lo que quizás fue la innovación más audaz.
- **Docencia libre:** Consecuencia de la autonomía, el ingreso y designación de docentes en base a concursos libres y abiertos se propuso como medio de desterrar connotaciones políticas e influencia de poderes en el acceso de los profesores a las cátedras.
- **Investigación como función básica de la universidad:** Retomando viejos reclamos se reafirmó el papel esencial que desde su nacimiento tuvo la universidad como usina productora permanente de conocimientos.
- **Extensión universitaria:** Se complementaron los objetivos de enseñanza e investigación con el de transmisión de conocimientos y servicios o extensión hacia el medio en que la Universidad se inserta, constituyendo así la terna de funciones basales e insustituibles de la universidad actual.
- **Compromiso social de la universidad:** Relacionada con el punto anterior, se reconoció la permanente y estrecha relación que debe tener toda universidad con la sociedad en la que convive y con cada momento

histórico de esa sociedad, hasta convertirse en un reflejo del cuerpo social y del tiempo en que actúa.

6. Afianzamiento, retrocesos y expansión de la Reforma

En la década de 1920 la universidad de la Reforma comenzó a tomar forma; sus principios fueron afianzados paulatinamente con el correr de los años, aunque muchas veces la academia argentina sería avasallada bajo gobiernos autoritarios de distinto signo.

La primera embestida contra el reformismo se produjo bajo el gobierno de Marcelo T. de Alvear, quien sucedió a Irigoyen en 1922. Aunque perteneciente al mismo partido que su antecesor, su origen patricio y sus simpatías con el conservadorismo porteño, unido a su propósito de neutralizar las acciones y logros del gobierno de Irigoyen, lo llevaron a intentar una "contrarreforma", apoyado por amplios sectores conservadores. Con este fin intervino las universidades del Litoral y de Córdoba, acción que luego repetirían otros gobiernos en 1930, 1945 y 1958 (Ciria y Sanguinetti, op. cit.). Se produjeron entonces algunas defecciones entre los antiguos reformistas que ocupaban cargos académicos o políticos, lo que devino a veces en la persecución de sus anteriores compañeros de lucha.

En 1928 el retorno a la presidencia de Irigoyen, aunque ya debilitado y senil, renovó el optimismo de los partidarios de la modernización de las casas de altos estudios y se produjeron algunos hechos aislados considerados auspiciosos, como la asunción en el decanato de Derecho de la UBA de Alfredo L. Palacios.

Pero el golpe militar de septiembre de 1930 aventó todas las esperanzas de continuar el proceso iniciado en 1918 ya que instauró un régimen autoritario y corporativista, una de cuyas primeras medidas adoptadas fue precisamente la intervención a la Universidad de Buenos Aires, para lo cual Uriburu usó el argumento de la "anarquía universitaria" reinante en las aulas, acuñado por Lugones, antiguo partidario de la Reforma devenido uno de sus mayores detractores. Medidas similares afectaron a las otras universidades nacionales.

La Reforma y el movimiento estudiantil figuraron entonces entre los vencidos por el golpe de 1930, asevera Tulio Halperin Donghi en su *Historia de la UBA*. El presidente de la FUA, Eduardo Howard, fue detenido y deportado tras pronunciar en el Luna Park un feroz discurso contra la dictadura de Uriburu, en el cual reclamó: "¿Qué se espera para darle a la Universidad lo que ella necesita y pide?". Muchos estudiantes fueron

expulsados del ámbito educativo o encarcelados. No obstante el movimiento estudiantil reformista se rehizo y buscó canalizarse por nuevos senderos y en 1932 se celebró en Buenos Aires el 2º Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, que mantuvo "la afirmación de que la Reforma Universitaria es parte indivisible de la Reforma Social".

En 1938, al recordar los 20 años de la Reforma, en Córdoba, se admitieron contradicciones pero se reafirmó la vigencia y vitalidad de sus principios básicos: "La Reforma Universitaria es un proceso vivo, en elaboración constante, y por lo mismo, con sucesivos "engrandecimientos", con sucesivas correcciones, con variaciones sobre la marcha, que son la prueba de su necesidad histórica. Precisamente en esas correcciones, en estos ensanches de su base doctrinaria, el ideario reformista -con todas las limitaciones que suponen las contradictorias fuentes en que se origina-manifiesta su genuino realismo vital".

La semilla de la Universidad reformista estaba sembrada y sus propuestas y logros habían ido ganando terreno, primero en el país y luego en países hermanos, mientras se había impregnado de un incipiente americanismo. A mediados de 1920, Gabriel del Mazo, presidente de la FUA, firmó un convenio con su par de la Federación de Estudiantes del Perú, por el cual se comprometieron a intensificar el intercambio intelectual, solidarizarse con la reforma de la enseñanza, luchar por el sostenimiento de universidades populares, propagar el ideal de americanismo y realizar periódicamente congresos internacionales estudiantiles.

En diciembre del mismo año se firmó otro acuerdo con los estudiantes de Chile. También se organizó el Primer Congreso Nacional de Estudiantes del Perú que pidió la creación de la Universidad Popular y recomendó la organización de escuelas de indígenas.

A este Congreso siguieron la convención de estudiantes de Chile y el Primer Congreso Internacional de Estudiantes (México-1921), ya nombrado. En esa oportunidad, se hizo hincapié en la lucha por la justicia política y económica, la difusión de la cultura, la solidaridad estudiantil, el establecimiento de universidades populares, el cogobierno y la asistencia libre.

La Reforma Universitaria se había afianzado en América Latina.

Décadas después, ya en 1960, sus ideas de cambio alentarían nuevos movimientos estudiantiles en lugares tan distantes como París, los Estados Unidos y otros países de Europa o aún Asia y África (A. Gay, op. cit.).

La Federación Universitaria Argentina y las Federaciones de las Universidades Nacionales se convirtieron entonces en bastiones de defensa de los enunciados y principios del movimiento de 1918, aunque gradualmente

acusaron los vaivenes políticos del exterior y del país y muchas veces tomaron partido diferente del de los grupos locales de poder, lo que ocasionó no pocos conflictos con los gobiernos de turno.

En el Congreso de 1932 habían aparecido disidencias internas serias en lo que hasta entonces parecía un movimiento monolítico. Fueron planteadas por Insurrexit, un grupo de orientación comunista, que tuvo activa pero fugaz participación en la vida universitaria argentina entre 1931 y 1935. En tanto, durante esa década el movimiento estudiantil se alineó mayoritariamente junto al Frente Popular, que intentó en vano oponerse al conservadorismo que con Agustín P. Justo y Roberto M. Ortiz consagró la continuidad del régimen autoritario y fraudulento iniciado con el golpe de 1930.

Los conflictos internacionales de la década de 1930 motivaron asimismo nuevas alineaciones: La FUA apoyó decididamente el bando republicano en la Guerra Civil Española y fue partidaria de la lucha antifascista antes y durante la 2da. Guerra Mundial.

En 1942 se reunió en Córdoba el 3er. Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, que fue acogido con beneplácito por el gobierno provincial, integrado por Santiago del Castillo y Arturo U. Illia, quienes habían logrado mantener la provincia al margen del fraude electoral instaurado como sistema por los gobiernos nacionales desde 1930. En plena Guerra Mundial, y ante la engañosa abstención oficial en la fijación de una postura frente a los dos bandos en pugna, el Congreso de 1942 planteó en lo externo romper con el eje fascista sostenido por Italia y Alemania "en defensa de la dignidad argentina agraviada y de la soberanía nacional amenazada", mientras que en lo interno propuso "la democratización de la estructura económica nacional, mediante la incorporación de todos los sectores, particularmente del proletariado".

Un nuevo golpe militar en 1943 produjo nuevas embestidas contra la Universidad: se disolvió la FUA, sus cinco Federaciones y los cincuenta centros de estudiantes que eran el alma de la Reforma (H. Gambini, op. cit.); se intervinieron las universidades nacionales; se suspendieron alumnos y se expulsaron profesores, entre ellos Bernardo Houssay, que en 1947 obtendría el Premio Nobel de Fisiología y Medicina.

El movimiento estudiantil, y fundamentalmente la FUBA, entró de lleno en las lides políticas con la llamada "generación del 45", alineada mayoritariamente con la Unión Democrática que fue derrotada en las elecciones de 1946 por la dupla conformada por Juan Domingo Perón y Juan Hortensio Quijano, que encabezaron un gobierno en el que tendrían cabida las clases hasta entonces más desposeídas. Pero nuevamente se

intervino la universidad y siguieron años de enfrentamiento entre la academia y el gobierno. Se sancionó una nueva ley sobre el régimen de las casas de altos estudios nacionales que en parte anuló conquistas de la Reforma, tales como la autonomía universitaria, el gobierno tripartito y la periodicidad de los concursos docentes. La FUA languideció ante el embate de la Confederación General Universitaria, creada en 1950 para destruir a aquella (Ciria y Sanguinetti, op. cit.).

En 1955, tras un nuevo golpe regresan a la Universidad los integrantes de la 2da. generación reformista, que gestionó la educación superior hasta 1966, cuando la tristemente célebre "noche de los bastones largos" de la mano de un nuevo golpe militar, se ensaña con la universidad. Integraron el grupo de agraviados, entre otros, José Luis Romero, Risieri Frondizi, Florencio Escardó, José Babini, Manuel Sadosky, Jorge Orgaz, Vicente Fatone. Tras un breve renacer democrático en 1973, el golpe militar de 1976 trajo nuevos infortunios para la universidad y el movimiento estudiantil.

Debieron transcurrir los largos años grises de la última dictadura militar para que en 1983 la universidad, cual ave fénix, renaciera acompañando una vez más el devenir histórico y político del país.

En este año en que se recuerda el nonagésimo aniversario de la Reforma, la Universidad Argentina ha logrado consolidar definitivamente los objetivos fijados en 1918 aunque reconoce conflictos y contradicciones en su seno y enfrenta nuevos desafíos propios del naciente siglo y los cambios sociales, lo que a su vez demanda renovadas y constantes correcciones. Por ello podemos reiterar, por vigente, lo enunciado hace sesenta años en Córdoba, al recordar las tres décadas entonces transcurridas desde lo que Arturo Orgaz calificó de "revuelta magnífica".

La Reforma Universitaria es un proceso vivo, en elaboración constante, y por lo mismo, con sucesivos "engrandecimientos", con sucesivas correcciones, con variaciones sobre la marcha, que son la prueba de su necesidad histórica. Precisamente en esas correcciones, en estos ensanches de su base doctrinaria, el ideario reformista -con todas las limitaciones que suponen las contradictorias fuentes en que se origina- manifiesta su genuino realismo vital.

Paraná, agosto de 2008.

Notas

¹Arturo Orgaz (1880-1955): Personalidad multifacética. Se ha dicho de él que fue integrante de una generación de hombres que "piensan, escriben, hablan, enseñan, publican y actúan desprendidamente en política". Presidió en 1916 la Asociación Córdoba Libre, que fundó la Universidad Popular, antecedentes del Movimiento reformista de 1918; fue Doctor en Leyes y periodista, publicó obras de teatro, poesía, ensayos, novelas, trabajos jurídicos y un texto de gramática: enseñó en el Colegio de Monserrat y en la UNC; actuó en política en el Partido Socialista y fue senador provincial (1932-35); deportista, fundó y fue presidente del Club Belgrano, integró el primer equipo de ese Club y presidió la Liga Cordobesa de Fútbol.

²Deodoro Roca (1890-1942) Abogado cordobés, dirigente universitario reformista, periodista y activista por los derechos humanos. Fue el redactor del Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918 y uno de los más destacados líderes de ese movimiento. Fundó la filial Córdoba de la Unión Panamericana, fundada en 1925 por José Ingenieros. Fundó también el Comité Pro Presos y Exiliados de América, el Comité Pro Paz y Libertad de América, la filial cordobesa de la Sociedad Argentina de Escritores y la Liga Argentina por los Derechos del Hombre, precursora de las organizaciones de derechos humanos argentinas, entidades que también presidió.

³Hector P. Agosti: Veinte años de Reforma Universitaria, en Ciria y Sanguinetti: La Reforma Universitaria, op. cit.

Bibliografía Básica

CIRIA, Alberto y SANGUINETTI, Horacio: *"La Reforma Universitaria"*, tomo 1, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1983.

GAMBINI, Hugo: *"La Reforma, 90 años después"*, La Nación, Buenos Aires, 14 de junio de 2008.

GARCÍA ARAMBURU, Agustín: *"El pensamiento de la Reforma Universitaria de 1918. La reforma universitaria de Rubén Darío a las vanguardias"*. Buenos Aires, 2005.

GAY, Aquiles: *"La Universidad. Su historia y su relación con la sociedad. El caso Universidad de Córdoba"*. Ediciones Tec, Córdoba, 2001.

HALPERIN DONGHI, Tulio: *"Historia de la Universidad de Buenos Aires"*, EUDEBA, 1962.

INGLESE, Juan Osvaldo y YEGROS DORIA, Carlos L.: *"Universidad y Estudiantes"*, Ediciones Libra, Buenos Aires, 1965.

LUNA, Félix: *La Reforma Universitaria en "Historia Integral de la Argentina"*, (Cap. 71) Vol. II, Grupo Editorial Planeta-La Nación, Buenos Aires, 2006.

ORGAZ, Arturo: *"La Reforma Universitaria y la Facultad de Derecho de Córdoba"*, Córdoba, s/d.

Sobre el autor.

Ricardo Aníbal Marcó Muñoa es arquitecto (UBA, 1974). Actualmente es docente de Historia del Arte y la Cultura Nacional en la carrera de Turismo. Ha sido Jurado de concursos docentes y tesinas en la Facultad de Ciencias de la Gestión-UADER. Ex docente de las Facultades de Arquitectura de la Universidad Católica de Santa Fe (1976-1985) y de la Universidad Nacional del Litoral (1985-1997). Presidió el Tribunal Examinador para la prueba de Capacidad Profesional, Fac. de Arquitectura y Urbanismo de la U. de C. del Uruguay (1993-94). Ocupó cargos técnicos en distintas áreas del Gobierno de Entre Ríos (1974-2007). Es miembro de la Junta de Estudios Históricos de Entre Ríos.

Publicaciones recientes: *Los Vascos en Entre Ríos* (en colaboración con S. Domínguez Soler y otros, Edit. de Entre Ríos, Paraná, 2001), *Las Casas de Urquiza* (IV Congreso Nacional de Historia de ER, C. del Uruguay, 2001), *Las aldeas alemanas en Entre Ríos* (en *Alemanes en la Arquitectura Rioplatense*, CEDODAL-Embajada de Alemania, Buenos Aires, 2005). Presentó trabajos en Congresos en Argentina, Uruguay y España.

Un lento proceso de transformación institucional. El caso de las leyes 9755 y 9811/07 de empleo público en Entre Ríos

Por Virginia Ester D'Angelo Gallino.

Resumen

El trabajo se propone analizar el proceso de legalización y legitimación del régimen de empleo público en la provincia de Entre Ríos como nuevo marco regulatorio en el ámbito del Poder Ejecutivo, no reglado por leyes especiales, prestando particular atención a los acontecimientos de los últimos cuatro años.

El trabajo considera en su desarrollo el peso de algunos hitos de la historia del empleo público en el ámbito provincial. Analiza la opinión publicada de los actores centrales del debate previo y posterior a la sanción de la Ley 9755/07 y su posterior modificación.

La creación de nuevas instituciones como el Jurado de Concursos y Calificaciones, el Tribunal de Disciplina y el Consejo de la Paritaria Estatal representa un aporte en tanto

opciones para el debate en la materia y también su derogación importa un dato explicable en el marco de las tensiones existentes, el forcejeo de poder y la necesidad de generar consensos para producir modificaciones que implican cambios tan significativos.

La aplicación de estos nuevos institutos venía a transformar cuestiones políticas y culturales muy arraigadas y violentaba aspectos de poder al intentar limitar la discrecionalidad del Poder Ejecutivo introduciendo nuevas formas que no son ajenas a la provincia porque son habituales en ámbitos como el de la docencia.

Como era de prever, cambios tan profundos con acuerdos tan lábiles no estarían exentos de sufrir retoques como ocurrió con la sanción de la nueva Ley 9811/07 y lo recientemente dispuesto en la nueva Constitución entrerriana.

Introducción

A la pregunta: "¿porqué es tan difícil construir instituciones?" Lanzara (1999) responde que "la creación de instituciones es un problema de inteligencia adaptativa y de aprendizaje relacionado a la asignación y al uso de los recursos materiales, cognitivos y simbólicos a través del tiempo. Los actores sociales y políticos tienen que distribuir sus escasos recursos entre dos tipos de actividades fundamentales": la "exploración" y la "explotación". La primera está referida a la búsqueda de nuevas configuraciones institucionales y la segunda al proceso vinculado a perfeccionar lo que ya existe. El mejor proceso para construir instituciones, según este autor, será aquel que pueda encontrar un balance o equilibrio entre ambos ciclos de actividades, porque de lo contrario se puede desembocar en procesos autodestructivos.

Pensar en la provincia de Entre Ríos en procesos de transformación en materia de empleo público, de carácter más profundo y duradero, lleva implícito identificar y considerar especialmente las premisas culturales de los actores centrales de la política de ocupación estatal, que subyacen en el debate de esta problemática. Reformas sustantivas, impulsadas sin el debido consenso de los directos involucrados y el acompañamiento de otros sectores, tienen pocas posibilidades de perdurar, como lo muestra la experiencia reciente.

Este trabajo intenta encadenar una sucesión de hechos, no exhaustiva por cierto, pero que da pistas de lo complejo que resulta avanzar en la

conformación de un nuevo sistema laboral público en el ámbito entrerriano. El sistema en su conjunto se ha resistido a la incorporación de nuevos modelos y visiones que se proyecten en el tiempo, situación que se vio agravada por los gobiernos de facto. A su vez, gestiones democráticamente elegidas y gremios estatales no han conseguido llegar a consensos básicos que permitan avanzar en la materia.

En otro punto, se construyen algunas categorías en función del análisis de la opinión publicada de los actores que dan cuenta de sus diferentes intereses, cómo juegan los mismos a la hora de sostener los espacios de poder y cómo cuando las transformaciones no son objeto de profundos consensos, no pueden sostenerse en el tiempo. Por último se rescata como antecedente la creación de institutos innovadores, que aunque no pudo probarse su eficiencia en el ejercicio de los mismos al ser derogados, constituyen un precedente que merece ser tenido en cuenta.

Este proceso pone en evidencia lo complicado que resulta introducir modificaciones sustanciales cuando las mismas son resistidas desde visiones muy arraigadas en valores, lógicas, intereses y visiones del mundo (Barbosa, 1999).

1.- La experiencia provincial

El objetivo de este punto es recuperar determinados hechos del proceso histórico entrerriano vinculados con el empleo público desde la sanción de la Constitución provincial en el año 1933 hasta la Convención Constituyente convocada en el mes de enero de 2008.

Un año antes de la reforma constitucional del año '33, se sanciona en Entre Ríos la primera ley que declara la estabilidad de los empleados públicos.

La Constitución provincial reformada en 1933 hace referencia al empleo público en el contenido de dieciséis de sus artículos en temas relativos a la discriminación, la no delegación de funciones, la obligación de vindicar, la incompatibilidad (ATE, s/f). Cabe destacar particularmente el artículo 21 que por su relevancia se transcribe completo:

"Ningún empleado de la Provincia o de las municipalidades con más de un año consecutivo de servicio, podrá ser separado de su cargo mientras dure su buena conducta, su aptitud física y mental y su contracción eficiente para la función encomendada, a excepción de aquellos para cuyo nombramiento o cesantía se haya previsto, por esta Constitución o por leyes respectivas y normas especiales. La ley reglamentará esta garantía y los

deberes y responsabilidades del empleado o funcionario y determinará las bases y tribunales administrativos para regular el ingreso, los ascensos, remociones, traslados e incompatibilidades".

Posteriormente, por la Ley 3289, se sanciona en el año 1940 el Estatuto del Empleado Público. Estatuto que por diferentes razones y con decretos modificatorios, rige hasta la actualidad.

Durante el primer y el segundo gobiernos del general Perón las convenciones colectivas de trabajo solo se realizaron para los empleados privados, pero nunca para los empleados públicos.

En el año 1979, durante el gobierno de facto, se sanciona un nuevo Estatuto del Empleado Público en el marco de la Ley 6350 y el decreto 963/79. Antes de que asuma el gobierno democrático en 1983 se sanciona el último Estatuto del Empleado Público mediante la Ley 7245 con el Decreto reglamentario 3211, del 29/11/83. Estas normas tienen algunos aspectos positivos, relativos al escalafón, pero su intención fue perpetuar en el tiempo a funcionarios políticos designados por el régimen de facto.

Al año siguiente, asumidas las autoridades electas por el voto popular, se deroga este último Estatuto a través de la Ley 7282 (BO 13/01/84), rehabilitándose la Ley 3289 de 1940, que se reglamentó por decreto 327/84.

Desde esta última fecha hasta 1986, se registra una propuesta de ATE (2004) sobre directores obreros en áreas del Estado, que "fue tomada por legisladores radicales" (Massarotti, 2004).

Entre 1984 y 1986 se crean en Entre Ríos el Centro de Capacitación para la Administración Pública (CECAP) y la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) con el objetivo de sistematizar, respectivamente, la capacitación y formación del empleado público. Años más tarde el CECAP fue subsumido en una dependencia de la Dirección de Recursos Humanos y la Escuela, a partir de 2001, pasó a ser una carrera en la Facultad de Ciencias de la Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

En 1987 ingresa un proyecto de ley que obtuvo media sanción en la cámara de diputados, que trataba las cuestiones del régimen jurídico básico y las convenciones colectivas de trabajo. Se traba en Senadores por el artículo referido a la representatividad gremial en las paritarias. Con el paso del tiempo, pierde estado parlamentario.

En tiempos de la Reforma del Estado, con el argumento de la reducción del gasto público, por la Ley 8706, que se publicó en el Boletín Oficial el 4 de enero de 1993, se producen más de 6.000 despidos. Esta ley fue muy resistida y posteriormente declarada inconstitucional, situación que derivó en la

reincorporación del personal despedido y costos adicionales para el estado.

Las Leyes 8918/95, llamada Ley de Emergencia, y la 9235/99 provocan una transformación del empleo público, en tanto representan fuertes embates a la estabilidad.

El 24 de noviembre de 2004 el estado provincial firmó un convenio de cooperación con la Subsecretaría de la Función Pública de la Jefatura de Ministros para poner en marcha un "programa de trabajo centrado en los procesos de reforma de la administración del Gobierno de la Provincia de Entre Ríos, optimizar sus recursos humanos y el fortalecimiento institucional, tendiente a mejorar la capacidad de gestión de dicha administración" (2004-2007).

En 2004 se presenta una propuesta de Marco Regulatorio del Empleo Público, impulsada por los gremios ATE y AGMER, que después de casi tres años de debate, culmina con la sanción de la Ley 9755/07, con aspectos novedosos como el Consejo de la Paritaria Estatal, como autoridad de aplicación, superando el estatus de los Estatutos que no contemplaban la opinión de los trabajadores en la relación de empleo, además de otros avances.

La no reglamentación de la Ley 9755, mantuvo vigente la norma del año '40 con su reglamentación del año '84 hasta noviembre del 2007, fecha en la que el Poder Ejecutivo promulgó la Ley 9811 mediante la cual se propicia la modificación de la Ley 9755, como lo había adelantado el gobernador Jorge Busti.

La Ley 9768/07, de convocatoria de la convención constituyente, se refiere expresamente al tratamiento de temas vinculados con el empleo público y manifiesta en su artículo 1º inciso 5 que se debe "ampliar las normas sobre el régimen de empleo público sin alterar los preceptos actuales establecidos en el artículo 21 de la Constitución vigente".

El 12 de marzo de 2008 fue aprobado, con disidencias parciales, el siguiente artículo: "Todos los habitantes son admisibles a los empleos públicos provinciales, municipales o de otros organismos en los que tenga participación el Estado. Sin más requisito que la idoneidad; sin perjuicio de las calidades especiales exigidas por esta Constitución. Sólo serán designados y ascendidos previo concurso que asegure la idoneidad; la igualdad de oportunidades de los aspirantes y la no discriminación. En ningún caso las razones étnicas; religiosas; ideológicas; políticas; gremiales; sexuales; económicas; sociales, fundadas en caracteres físicos o de cualquier otra índole, serán motivo para discriminar o segregar al aspirante. La Ley determinará las condiciones de concurso para los ingresos y ascensos y establecerá los funcionarios políticos sin estabilidad, que podrán ser designados sin concurso. No podrán incluirse

entre estos los cargos de directores de hospitales y directores departamentales de escuelas".

A nivel de Comisión, entre los temas que se están debatiendo podemos mencionar "la negociación colectiva con los trabajadores del estado" y ha vuelto a ser objeto de tratamiento el instituto derogado por la ley provincial 9811/07: "Las asociaciones sindicales con personería, representativas de los empleados de los tres poderes y entidades autárquicas y el Estado, concertarán convenios sobre condiciones de trabajo y remuneraciones, mediante la negociación colectiva por ante el Consejo de la Paritaria Estatal".

2.- Los temas ejes del debate

En la definición de una política de empleo público subyace el debate entre los actores principales sobre el poder y su ejercicio y a la vez se expresa la complejidad en la que se inscribe la relación política-administración.

Estas tensiones se ven reflejadas en las diferentes posiciones de los actores centrales de este proceso. Entre ellos vamos a mencionar al Poder Ejecutivo provincial; ambas cámaras legislativas, con representantes de los partidos políticos Justicialista (PJ), Unión Cívica Radical (UCR), Concertación Nuevo Espacio Entrerriano (CNEE); los gremios que representan a los trabajadores del Estado: Asociación Gremial del Magisterio (AGMER), Asociación de Trabajadores del Estado (ATE), Unión del Personal Civil de la Nación (UPCN); y los medios de comunicación que mediante la prensa oral, escrita y televisada, siguieron el debate sobre los proyectos de ley de empleo público presentados a partir de 2004 en forma permanente.

Fueron muy pocos los especialistas que aportaron elementos a través de los medios de comunicación para enriquecer este debate. Del mismo modo puede decirse que se puede considerar como no-actores a las organizaciones de la sociedad civil, empresarias, universidades, colegios profesionales, porque no se han pronunciado en esta materia ni han participado activamente en el debate público.

Con la finalidad de poder identificar las diferentes visiones y posiciones que participaron en el proceso previo y posterior a la sanción de la Ley provincial 9755/07 y su ley modificatoria n° 9811/07, se seleccionaron cuarenta textos de la prensa escrita local con declaraciones vertidas por los diferentes actores.

El período en cuestión se extiende desde mediados del año 2004 hasta

mediados de 2008 y el procesamiento de los datos abordó tres pasos que consistieron en lectura, codificación y categorización de la opinión publicada.

Para analizar los datos cualitativos se combinaron dos formas básicas que responden al modo ilustrativo y al analítico. El primero de ellos incorpora citas textuales extraídas de las entrevistas, como forma de evidenciar lo que se afirma y el segundo modo permitió identificar, a partir de los textos, las categorías principales que dan organicidad a su relato (Kornblit, 2004).

Representatividad gremial

La representatividad gremial fue un eje de conflicto que atravesó todo el proceso y aún sigue en disputa. Como se ha expresado, originalmente participaban los tres gremios con mayor representatividad en la provincia, que en orden decreciente son AGMER, ATE y UPCN.

Para que la mayoría no quedara en manos de AGMER, se separa la paritaria docente, sancionándose otra ley especial, quedando la disputa por la representación de mayoría y minoría entre los otros dos gremios, ATE y UPCN.

La vuelta atrás sobre lo dispuesto en primer término pone en igualdad de condiciones de representatividad a ambos gremios, aún cuando existe diferencia a favor de ATE respecto del número de afiliados.

En este punto tuvo un carácter decisivo la alianza realizada entre el gobernador, legisladores del justicialismo y representantes del gremio minoritario.

Estabilidad del empleado público

Este punto, consagrado como derecho por la constitución de la provincia, estuvo sujeto a modificación o desconocimiento en las reformas del estado que promovieron cesantías y reincorporaciones. En la actualidad es objeto de debate en el seno de la convención constituyente y oportunamente marcó algunas diferencias entre los proyectos de ley presentados por los gremios. Al tiempo que ATE sostiene la estabilidad propia, como lo establece la Constitución de Entre Ríos en su artículo 21, la propuesta de UPCN dice "en caso de que se dispusiera por ley la supresión de cargos de planta permanente el personal con estabilidad afectado quedará en situación de disponibilidad", contemplando la posibilidad de la reubicación y

en última instancia la indemnización.

La modificación a la ley en este aspecto deroga el artículo que contemplaba la "disponibilidad" del trabajador.

Carrera administrativa

Las primeras expresiones, al momento del ingreso de los proyectos, hablan, por parte de ATE, de la necesidad de garantizar el ingreso y la promoción "en base a la idoneidad". UPCN, por su lado, lo reivindica en un comunicado en sus primeros puntos: "1.- Que el concurso sea el único mecanismo de ingreso a la administración pública y que se terminen de una vez y para siempre los acomodos y las designaciones a dedo. 2.- Que los trabajadores seamos promovidos automáticamente en función de méritos y aptitudes. 3.- Tener nuestra carrera administrativa y escalafón".

Entre las reivindicaciones de más peso que se esgrimen al momento de hablar de la necesidad de regular el empleo público, además de "reducir la discrecionalidad de los gobernantes para tomar y despedir empleados", está la necesidad de hacer de la labor del agente de la administración pública una verdadera carrera de ascenso.

Existen similitudes en los proyectos y las diferencias radican en que UPCN prefiere que cuestiones del sistema de ingreso, concursos, ascensos y otros aspectos relativos al escalafón y la carrera administrativa queden expresamente normados desde el comienzo, a diferencia de la propuesta de AGMER y ATE que sostiene que algunos puntos, por su trascendencia, deben ser tratados con la mesa paritaria en funcionamiento.

"El ingreso a la administración pública tendrá que ser por concurso, capacidad e idoneidad (...) se trata de un acto de justicia", calificó un legislador justicialista.

Estrategias de los actores

Hay un fenómeno del contexto que incide en esta disputa por la mayoría y que se utiliza como elemento en la negociación. Se trata del proyecto de Reforma Constitucional que impulsara el entonces gobernador Busti, con cláusula de reelección, y que algunos sectores interpretaron que era una moneda de cambio con ciertos aspectos de la ley referidos a la proporcionalidad de la representación. Representantes gremiales de ATE se

refirieron al tema como "un pase de factura a la clase trabajadora porque no salió la reforma constitucional".

Una estrategia que se fue construyendo en el tiempo finalmente logró que fueran derogadas las nuevas instituciones tan discutidas. Sólo unos meses más tarde de la sanción de la ley 9755/07, en una sesión de quince minutos, se dejaron sin efecto por la aprobación de una nueva ley y, además, los legisladores justicialistas minimizaron el hecho indicando que "el cambio consiste en que se corrigen algunos errores que tenía el proyecto original" producto de tantas correcciones sucesivas. Cabe mencionar que en dicha sesión de la Cámara de Senadores solo se registró un voto en contra y la primera minoría no asistió al recinto.

Resistencia al cambio

Con independencia de cuan eficaces pudieran resultar las instituciones creadas por la ley, el hecho de su derogación da cuenta de las dificultades para introducir cambios que impliquen modificaciones profundas en cuestiones muy arraigadas en términos de manejo del poder, de ampliar los mecanismos de participación y de lograr la ratificación de la Cámara de Senadores.

Algunos legisladores vieron en la consolidación de un "régimen jurídico básico" el puntapié inicial de un proceso de cambio sustancial en el Estado y lo apreciaron como una posibilidad de poner límites al poder y a la discrecionalidad.

La argumentación por parte de sus promotores sostiene que el Régimen Jurídico Básico "impedirá que el empleado público quede como rehén de los gobiernos en los vaivenes de la política, adquiriendo incluso mayor jerarquía".

El eje del debate relacionado fundamentalmente con la creación de nuevos institutos generó resistencias muy importantes a punto tal que nunca entraron en vigencia y que no hubo posibilidad de perdurabilidad en el tiempo por la inexistencia de consensos que no se alcanzaron en lo previo.

Un dato para tener en cuenta es que las innovaciones en términos de Jurado de Concursos, Tribunal de Disciplina y Consejo de la Paritaria Estatal provienen del radicalismo y fueron hechas propias por el gremio mayoritario. Estos estamentos registran como antecedentes provinciales la situación de los vocales del Consejo General de Educación de la Provincia.

El Consejo de la Paritaria Estatal fue calificado por una legisladora de la oposición como "absolutamente innovador" en el escenario nacional.

El gobernador al momento de anticipar el veto de varios artículos de la ley, que levantara días más tarde, remarcó: "la potestad de designación de empleados de la administración es facultad discrecional del Poder Ejecutivo" y señaló que no resultaba "potestad del Poder Legislativo imponer mecanismos de selección y/o exigir la reglamentación de su ejercicio" ya que "se está legislando sobre materias acerca de las cuales el Poder Ejecutivo tiene competencia exclusiva".

El ejecutivo anticipó que la ley sería modificada a corto plazo y uno de los argumentos para suprimir el Jurado de Concursos, el Tribunal de Disciplina y el Consejo de la Paritaria Estatal, electos por sus pares y con acuerdo del Senado, aludió a cuestiones de "simplificación" y de evitar la "burocratización".

3.- Las Nuevas Instituciones que crea la Ley

A pesar de que el Jurado de Concursos, el Tribunal de Disciplina y el Consejo de la Paritaria Estatal (CPE) creados por la Ley 9755 fueron modificadas por la Ley 9811 antes de su reglamentación, se incluyen en el presente trabajo con el carácter de antecedente y con el objeto de ampliar y profundizar el debate acerca de las ventajas y desventajas que pudiera producir la puesta en funcionamiento de estas nuevas instituciones.

Tribunales Administrativos: Jurado de Concursos y Tribunal de Disciplina

El Jurado de Concursos y Calificaciones y el Tribunal de Disciplina se integran respectivamente con tres empleados con estabilidad constitucional elegidos mediante el voto directo, secreto y obligatorio y tres miembros designados por el Poder Ejecutivo. Los miembros de ambos tribunales duran cuatro años en sus funciones y la presidencia del Cuerpo alterna entre la representación de los empleados y la del Poder Ejecutivo.

Dentro de las funciones del Jurado de Concursos y Calificaciones está atender todo lo relativo a "ingreso, concurso para cargos, confeccionar órdenes de méritos, evaluar antecedentes, ascensos e incompatibilidades, determinar funciones y categorías, atender impugnaciones, observaciones y toda protesta referida a la calificación del personal, resolviendo las mismas". Las funciones del Tribunal de Disciplina se refieren a todo lo atinente al régimen disciplinario, apelaciones, otros.

La elección, en ambos tribunales, de sus representantes en forma directa garantiza la participación de todos los empleados y no sólo de los sindicalizados como ocurre en el ámbito de la negociación colectiva y de las paritarias.

Consejo de la Paritaria Estatal (CPE)

En el marco de lo dispuesto sobre las Convenciones Colectivas de Trabajo se crea el Consejo de la Paritaria Estatal (CPE). Este órgano autónomo en sus funciones es la autoridad administrativa de aplicación de la Ley 9755/07 y está facultado para disponer la celebración de las audiencias que considere necesarias para lograr un acuerdo donde sea parte el Poder Ejecutivo Provincial y/o la autoridad correspondiente y las respectivas asociaciones sindicales con personería gremial y ámbito de actuación.

Este Instituto resuelve la imparcialidad en el mecanismo de la negociación colectiva a través de paritarias en el ámbito estatal, diferenciándose de la Dirección Provincial del Trabajo. De esta forma se garantiza que el gobierno de turno no sea juez y parte al mismo tiempo.

"La creación del CPE viene a corregir y superar todos los defectos que presenta la Ley Nacional 24185, adecuándose a las recomendaciones que surgen de las reuniones de la Conferencia de la Paritaria del Servicio Público de la OIT" (Brasesco, 2004).

El Consejo de la Paritaria Estatal estará integrado por tres miembros nombrados por el Poder Ejecutivo de la Provincia con acuerdo del Senado por un período de seis años. La presidencia será ejercida por estos en forma rotativa por el término de un año y tendrá las funciones de superintendencia del organismo. De la misma forma se designará un secretario y un fiscal, pero con duración indefinida de su mandato.

El fiscal será el funcionario encargado de custodiar el cumplimiento del orden público a través de sus dictámenes, que no serán vinculantes, y se pronunciará a requerimiento del Consejo, a pedido de parte, o de oficio.

Todos los miembros del Consejo de la Paritaria Estatal están sometidos al régimen del Jurado de Enjuiciamiento (Art. 170 y subsiguientes de la Constitución Provincial).

En el ámbito del Consejo de la Paritaria Estatal se llevará a cabo la negociación colectiva. Tanto las decisiones de la Comisión Paritaria como las del Consejo de la Paritaria Estatal podrán ser apeladas por las personas o asociaciones sindicales y será tribunal competente la Justicia del Trabajo.

Los preceptos del capítulo de la ley referido al CPE se interpretarán "de conformidad con el Régimen Jurídico, con el Convenio 154 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre fomento de la negociación colectiva, ratificado por la Ley de la Nación 23544 y subsidiariamente los principios de la Ley Nacional de Convenciones Colectivas".

4.- Comentarios finales

El análisis del régimen del empleo público en Entre Ríos demanda considerar además de la perspectiva jurídica otros aportes disciplinares que configuren una mirada holística sobre el fenómeno y contribuyan a su mejor comprensión.

El debate que precedió la sanción de la Ley 9755/07 y culminó con la sanción de la Ley 9811/07, modificatoria de la anterior, de algún modo promovió que el tema del empleo público esté en los medios de comunicación masiva durante un período de cuatro años, informando a la sociedad entrerriana, al mismo tiempo que generó un debate al interior de la Administración Pública sobre aspectos relativos a la carrera, la estabilidad y la representación en las convenciones colectivas de trabajo.

Esta ley creó nuevas Instituciones como el Jurado de Concursos y Calificaciones, el Tribunal de Disciplina y el Consejo de la Paritaria Estatal que significaron verdaderos avances en contra de la discrecionalidad. Los mecanismos de elección y el necesario acuerdo del Senado representaron logros que no pudieron sostenerse en el tiempo por cuanto no contaron con el apoyo de todos los actores involucrados.

Dar estos pasos que conllevan cambios tan significativos implica que determinados sectores resistan, conformen alianzas de poder y de intereses porque los cambios que se proponen implican transformaciones institucionales, movilizandando prácticas muy arraigadas culturalmente.

Por otra parte, se hace necesario instalar o reinstalar como práctica sostenida la formación y la capacitación en el sector público en todos sus niveles como una forma de jerarquizar la función pública y consolidarlos como ámbitos propios de debate. La provincia tiene antecedentes importantes en este campo. Se puede avanzar de manera coordinada con la elaboración de un sistema de carrera, diseñado en base al mérito y consensuado por todos los sectores involucrados.

Seguramente la participación más activa de universidades, organizaciones de la sociedad, consejos profesionales y partidos políticos va

a enriquecer el debate y la argumentación y va a contribuir para que la problemática del empleo público cobre relevancia en la agenda política del gobierno y en el interés de la sociedad.

Referencias bibliográficas

ATE de ENTRE RÍOS: Artículos Constitución de Entre Ríos relacionados al Empleo Público. Mimeo, s/f.

BARBOSA, Livia: "Meritocracia a la brasileña - Qué es el desempeño en el Brasil? en Reforma y Democracia. Revista del CLAD n° 14. Caracas, Venezuela, 1999.

BRASESCO, Luis A.: "Instituto novedoso propuesto en el estudio del régimen de empleo público y paritarias" publicado en El Diario de Paraná, 9 de octubre de 2004.

KORNBLIT, A.: Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. (Coordinadora) Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina, 2004.

LANZARA, Giovanni F.: Porqué es tan difícil construir instituciones en Desarrollo Económico - REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES (Buenos Aires), vol. 38, N° 152, enero-marzo de 1999 .

MASSAROTTI, Edgardo: "R.J.B. y Convenciones Colectivas de Trabajo para Estatales", Mimeo, 2004.

Sitios consultados

<http://www.upcndigital.org/index.php?secID=9>

<http://www.ateentrieros.org.ar/http://www.apfdigital.com.ar/>

<http://www.cronistadigital.com.ar/contenidos/portada/>

<http://www.apfdigital.com.ar/>

<http://www.sgp.gov.ar/contenidos/cofefup/cooperacion/cooperacion.html#entrieros>

<http://www.infoleg.mecon.gov.ar>

<http://www.entrieros.gov.ar/rechum/>

<http://es.wordpress.com/tag/convencion-constituyente/>

Cuadro: Principales ejes de tensión y su incidencia en las modificaciones introducidas por la Ley 9811/07

Ejes de tensión	Ley N° 9755 / 07	Ley modificatoria N° 9811 / 07
Sistema de Carrera	ARTÍCULO 4° b) Condiciones de conducta e idoneidad para el cargo, que se acreditará mediante los regímenes de selección que se establezcan, asegurando el principio de igualdad en el acceso a la función pública	4° b) Condiciones de conducta e idoneidad para el cargo
Sistema de Carrera	ARTÍCULO 8°.- El ingreso del personal comprendido dentro del régimen de estabilidad se efectuará por el mecanismo de selección que se establezca	ARTÍCULO 8°.- El ingreso del personal comprendido dentro del régimen de estabilidad se efectuará por el mecanismo de selección que se establezca en la reglamentación dictada por el Poder Ejecutivo
Sistema de Carrera	ARTÍCULO 14°.- El presente escalafón reviste el carácter de básico, pudiendo ser ampliado mediante el procedimiento de Negociación Colectiva o por vía reglamentaria.	ARTÍCULO 14°.- El presente escalafón reviste el carácter de básico, pudiendo ser ampliado por el procedimiento de la negociación colectiva
Estabilidad del empleado	ARTÍCULO 35°.- La estabilidad en la función será materia de regulación convencional, sin perjuicio de ello, la garantía de estabilidad no se considerará afectada cuando se modifique la función del agente, salvo que dicha modificación resulte manifiestamente vejatoria o implique una sanción encubierta.	Artículo 35.- La garantía de estabilidad no se considerará afectada cuando se modifique la función del agente, salvo que dicha modificación resulte manifiestamente vejatoria o implique una sanción encubierta.
Estabilidad del empleado	ARTÍCULO 36° d) En disponibilidad.-	Derogado
Estabilidad del empleado	ARTÍCULO 40°.- El personal que goce de estabilidad podrá ser puesto en situación de disponibilidad cuando se produzcan reestructuraciones que comporten la supresión de los organismos o dependencias en que se desempeñan, las que estarán debidamente fundadas conforme lo previsto en el Artículo 81° Inc. 14° de la Constitución Provincial y con los efectos que determine la reglamentación	Derogado
Estabilidad del empleado	ARTÍCULO 42°.- En las situaciones de adscripción y disponibilidad deberá contemplarse en todos los casos la ausencia de perjuicio material y moral del trabajador.	ARTÍCULO 42°.- En las situaciones de adscripción deberá contemplarse la ausencia de perjuicio material y moral para el trabajador
Estabilidad del empleado	ARTÍCULO 119°.- Facúltase al Poder Ejecutivo por el plazo de 180 días para proceder a la regularización de la situación laboral de los empleados de la Administración Pública Provincial contratados o suplentes sin estabilidad, como así mismo a realizar las designaciones y recategorizaciones en la planta permanente necesarias para el adecuado funcionamiento de la Administración dentro de los límites impuestos por la Ley de Presupuesto.	Prorrógase por el término de 365 días contados a partir de la fecha de sanción de la presente Ley, el plazo establecido en el artículo 119° de la Ley N° 9755.

Representatividad gremial	ARTÍCULO 82°.- La representación cuando no hubiera acuerdo entre las entidades sindicales con derecho a negociar respecto de la conformación de la voluntad del sector trabajador en la comisión negociadora, la representación de los empleados públicos será ejercida por la Asociación Sindical con personería gremial y ámbito de actuación más representativa de la actividad. A tal fin se tomará en cuenta la cantidad de afiliados cotizantes que posea cada entidad sindical en el sector que corresponda según constancia que expida la autoridad competente. Si hubiere más de una asociación sindical con personería gremial y ámbito de actuación concurrente se determinará la representatividad de la siguiente manera...	ARTÍCULO 82°.- La representación... cuando no hubiera acuerdo entre las entidades sindicales con derecho a negociar respecto de la conformación de la voluntad del sector trabajador en la comisión negociadora, la Dirección Provincial de Trabajo procederá a definir el porcentaje de votos que le corresponda a cada parte. No podrán participar de la Convención Colectiva de Trabajo aquellas entidades sindicales que no tuviesen al menos una cantidad de afiliados cotizantes mayor o igual al diez (10) por ciento de los afiliados cotizantes de la entidad sindical con mayor número. A tales fines, se tomará en cuenta la cantidad de afiliados que posea cada entidad sindical de conformidad con el registro actualizado de afiliaciones llevado por la Dirección General de Personal de la Provincia
Representatividad gremial	ARTÍCULO 117°.- El Estado Provincial deberá efectuar convocatoria para negociación colectiva general en el ámbito de la Administración Pública Provincial, dentro de los trescientos sesenta y cinco (365) días de publicada la presente	Se incorpora como 2do. párrafo del ART. 117: "Durante el primer año de funcionamiento de las Convenciones Colectivas de Trabajo establecidas en la presente Ley las mismas se celebrarán con la representación y participación igualitaria de la Unión del Personal Civil de la Nación y de la Asociación de Trabajadores del Estado, quienes tendrán igual cantidad de votos".
Resistencia a cambios	ARTÍCULO 85°.- Crease el Consejo de la Paritaria Estatal (CPE), autónomo en sus funciones, el que será la autoridad administrativa de aplicación de la presente ley y en ejercicio de sus funciones estará facultado, entre otras, para disponer la celebración de las audiencias que considere necesarias para lograr un acuerdo donde sea parte el Poder Ejecutivo Provincial y/o la autoridad correspondiente y las respectivas asociaciones sindicales con personería gremial y ámbito de actuación.	ARTÍCULO 85°.- Las previsiones de la Ley N° 9624 serán de aplicación a las convenciones colectivas de trabajo establecidas por el presente capítulo, a excepción de lo expresamente normado en el presente capítulo, en especial lo atinente al procedimiento y recursos
Resistencia a cambios	Los artículos 86, 87, 88,90,95, 96,97,98,99,101,102, 103, 104, 05, 106, refieren a todo lo concerniente al Consejo de la Paritaria Estatal. Los restantes artículos derogados refieren a la creación de los Tribunales administrativos: Jurado de Concursos y Calificaciones y el Tribunal de Disciplina.	ART.19°.- Derógase el inciso d) del art. 36, el último párrafo del artículo 67°, el párrafo tercero del artículo 76° y los artículos 40°, 41°, 86°, 87°, 88°, 90°, 95°, 96°, 97°, 98°, 99°, 101°, 102°, 103°, 104°, 105°, 106°, 108°, 109°, 110°, 111°, 112°, 113°, 114°, 115°; todos ellos de la Ley N° 9755.

Datos de la autora:

Virginia Ester D´Angelo Gallino: Actualmente se desempeña como docente de Políticas Públicas en la Carrera de Administración Pública de la

Facultad de Ciencias de la Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y es Coordinadora académica de la Diplomatura en Desarrollo y Gestión Local de esta Universidad. Especialista en Desarrollo Local. Se desempeñó como Rectora de la Escuela Superior de Administración Pública de la Provincia de Entre Ríos. Integró el Centro de Evaluación de Políticas Públicas y Evaluación Institucional de la Escuela de Gobierno de la Universidad de Palermo. Ha realizado investigaciones y publicaciones en el campo de las políticas públicas.

E-mail: pursang@arnet.com.ar, fcg_diplomatura@uader.edu.ar.

La Educación Escolar: reflexionar para actuar

Por Raúl Darío Oroño.

Resumen

Siempre la escuela es un ámbito de trabajo con la persona para elaborar cultura y preparar el futuro. Este lugar es importante para toda sociedad aunque hoy no responde a las inquietudes que surgen de ella, por lo cual hay que repensarla y transformarla. El artículo busca, desde esta reflexión, animar a los educadores a buscar en su realidad lo que se puede hacer en bien de los seres humanos con los cuales se trabaja cotidianamente.

Palabras clave: educación, educación escolar, paradigma educativo, liderazgo en la educación.

Introducción

Hace un tiempo pude participar de un seminario bajo el

título "Liderazgo en el Aula: ¿realidad o utopía?"¹, el cual me ocasionó una impresión por el giro que asumían algunos conceptos que escuchaba en la conferencia. La ocasión me sirvió para seguir una reflexión personal que ya venía haciendo respecto al ámbito escolar.

Hablar de la escuela en estos momentos resulta complicado sobre todo en función de pensarla como una propuesta aún válida y prometedora de posibilidades de crecimiento en el ámbito social y cultural, más cuando las situaciones económicas coyunturales la han colocado ante el dilema de simplemente resignarse a ser un lugar de contención y no de proposición.

No obstante, ante las dificultades y situaciones adversas hay que afrontar los desafíos. Pensar la educación es válido en el tiempo actual que se debate entre los defensores de un tiempo nuevo y los que aún sueñan con los tiempos que han pasado y han dado resultados. En una u otra situación es preciso cambiar y nombrar nuevamente las situaciones antiguas con formas novedosas de denominación. Aunque admito que no se trata de un simple cambio de apelativos sino de una transformación de mentalidad, que lleva a nombrar nuevamente a la escuela con adjetivos calificativos permanentes pero actualizados.

1. Los paradigmas. Cambiar es el nombre

Bastaría con sentarnos un momento y entre varios que estemos dialogando, constatar que la educación ha cambiado desde que hemos vivido la experiencia nosotros mismos como educandos hasta la que viven muchos niños y adolescentes en la actualidad.

Anteriormente la escuela habilitaba para un determinado lugar en la sociedad, se tenía unos cuantos años de enseñanza en el ámbito escolar para que al egreso se pudiese encontrar inmediatamente un puesto de trabajo estipulado, medido y situado a las capacidades aprendidas en su momento. La situación actual es distinta: existe la necesidad de tener más años para prepararse de modo adecuado a un trabajo y, por lo tanto, el tiempo estipulado de permanencia en el ámbito escolar es mayor: más años de enseñanza obligatoria, más años para poder ingresar a la universidad, más años en la universidad para adquirir el título profesional, más años para adquirir la especialización que continuamente se deberá renovar y colocar en nueva situación. Estar al día, pensar y renovarse sin interrupción, en la actitud y en los desempeños concretos, para actualizarse, es necesario y prioritario.

No podemos decir que el cambio vendrá, ya estamos dentro de esta

dinámica social, y si no la afrontamos nos quedamos fuera, sobre todo si queremos ser educadores. Vivenciando los elementos fundamentales que permanecen en el tiempo para todo ámbito educativo pero con la sabiduría de adaptarlos al tiempo presente que se vive: nuevos escenarios, nuevos lenguajes, nuevos actores.

Las mismas relaciones han cambiado y variado en su fragilidad y contenido. La búsqueda de identidad es hoy un permanente llamado de atención: "¿quién soy?" es una pregunta frecuente, no en palabras, pero sí en actitudes, cuando el niño no tiene presencia paterna en su hogar, cuando su madre no asume roles de mujer adulta y compite con adolescentes por representar menor edad, cuando su única fuente de identidad son los medios de transmisión masiva: radio, televisión, internet. Por esto, enseñar en la actualidad es asumir diversos roles sociales y mayores que en el pasado: se es docente, padre, madre, amigo, confidente, confesor y psicólogo, por citar algunos de tantos.

Otro elemento importante en las transformaciones es el paso de la cultura escrita a la visual. No hablemos de la implicancia que puede tener el nivel de conocimiento y lógica particular que se desarrolla a partir de un conocimiento escrito y otro visual. Las nuevas generaciones piensan en forma de imágenes y sin hojas de libros. Las nuevas tecnologías plantean importantes cuestiones a los estudiantes y docentes, escuela y hogar, aula y mundo exterior. El pizarrón y el discurso magistral tienen poco que hacer ante la alta tecnología de los multimediales y conferencias instantáneas de un lugar del mundo al otro. No hay más islas y el mundo se ha metido en mi vida y en la de todos².

No obstante es preciso decir que muchos docentes han realizado esfuerzos considerables para llevar adelante innovaciones y obtener logros en la educación de sus estudiantes. Particularmente he podido ver, y aún lo sigo constatando, el tesón y sacrificio continuo, la actitud de seguir trabajando aún fuera del horario escolar, juntarse con otros colegas para elaborar proyectos y planes con el propósito de alcanzar un aprendizaje significativo en el estudiantado. Y todo más allá de que sus ganancias siguen siendo una cachetada sin anestesia propinada desde los niveles de decisiones gubernamentales que apelan al sacrificio y la estoica espera de mejores tiempos.

La necesidad de un cambio en la educación es evidente. Aunque a algunos les parezca insostenible, los programas viejos, para la sociedad actual, no sirven y las concepciones basadas en habilidades antiguas para los nuevos tiempos delatan el miedo a dejarse movilizar. Creo que hay una problemática

que la escuela debe afrontar y que enfrenta de dos maneras diversas:

- el miedo: los nuevos escenarios son complicados, no se tiene edad para asumirlos y entonces "es mejor dejar todo como está", "antes era mejor". Tener miedo a cambiar en educación evidencia que el tiempo de estar en la escuela ha concluido.
- la imaginación: tener iniciativa e inventiva para movilizar las posibles soluciones y los llamados para trabajar en conjunto con los demás educadores de la comunidad educativa.

Vale la pregunta a esta altura: ¿por qué cuesta tanto convertir las aspiraciones de un cambio educativo en realidad?

2. La dificultad del cambio en un ámbito educativo

Llegar al lugar deseado es una empresa complicada, ardua y cansadora. Pero podemos citar algunas razones de fondo en esta problemática.

- La razón del cambio no ha sido correctamente conceptualizada ni expuesta con claridad: no se expresa de modo que se puedan evidenciar los beneficios que traerá al final del camino.
- Se propone demasiado rápido por lo cual los docentes deberán trabajar muy arduo para poder lograrlo finalmente; o demasiado limitado, por lo que al final será insignificante y sin sentido.
- El cambio supone una carga demasiado pesada porque no se cuenta con los recursos adecuados a las necesidades que se van planteando. Si no hay apoyo financiero todo deviene en imposibilidades.
- Los reveses de los primeros momentos cansan, frustran y desalientan.
- Los diferentes niveles de compromiso entre los integrantes de la comunidad de educadores provoca los quiebres entre los partidarios de la innovación y los excluidos de toda participación.
- No se estimula a los estudiantes a cambiar y se aferran a los discursos de los partidarios de lo añejo y moribundo en los procesos educativos.
- Los líderes o directores con su equipo son demasiado ineficaces para afrontar y llevar adelante una serie de innovaciones educativas.

Hay una verdad que consiste en que a toda persona le cuesta y le duele el cambio y el programa de transformación es controvertido en su realidad profunda, pero a la vez el que más posibilidades de desarrollo permite.

"En una sociedad socialmente dividida y culturalmente diversa,

lo que represente la educación y cómo se la defina tenderá a favorecer siempre a algunos grupos e intereses por encima de otros. Así, pues, los intentos por cambiar la educación de formas fundamentales son, en último término, gestos políticos, intentos por redistribuir el poder y la oportunidad dentro de una cultura más amplia. Las teorías generalizadas del cambio educativo que se concentran en sus aspectos técnicos y culturales, por desgracia, tienden a ignorar estos elementos esencialmente políticos del proceso de cambio, pues es precisamente la dimensión política del cambio educativo fundamental la que más oposición provoca" (Hargreaves, Earl y Ryan, 1996).

Estas políticas de cambio educativo han comenzado hace tiempo en muchos lugares del mundo subrayando algunas características a tener en cuenta como base filosófica de las propuestas innovadoras:

- a. Un nivel alto de conocimientos que todos los estudiantes deben adquirir.
- b. Un aprendizaje más profundo que trascienda la simple memorización de contenidos para pasar a la comprensión de conceptos, resolución de problemas y transferencia de conocimientos a la sociedad de la información.
- c. Un currículum centralizado que suprime el caos del enciclopedismo para asegurar la adquisición de una base común de conocimientos necesarios a la sociedad actual.
- d. La lecto-escritura y la aritmética son los objetos prioritarios en el ámbito de los conocimientos básicos.
- e. Pautas e indicadores claros de los logros del aprendizaje y de la enseñanza que permitan evidenciar el alcance (o no) de objetivos y metas.
- f. Evaluaciones pertinentes que permitan comprobar el nivel de conocimientos que han adquirido los estudiantes.
- g. La acreditación del establecimiento del nivel académico impartido.

Los docentes no están exentos de estas problemáticas cuando se encuentran en el aula con los estudiantes y su enseñanza debe ser acorde a las necesidades de los cambios sociales que repercuten en la forma de aprender la cultura.

3. La comunidad de profesionales de la educación

Recuerdo cómo, ante los cambios ocurridos después de la nueva Ley

de Educación, los diferentes razonamientos y posicionamientos se manifestaban como defensa o favoritismo hacia unos u otros establecimientos educativos en los que me tocó actuar. Sea como fuere lo cierto es que en muchas ocasiones en vez de tener pensamientos positivos la mayoría eran de oposición. Se demostraba cómo cambiar en el ámbito de la educación y, más aún, en la institución escuela, era una empresa difícil de realizar y llevar a término.

Los avances metodológicos en la didáctica estaban lejos de muchos de los educadores escolares y se escuchaban expresiones como: "antes hacíamos de otra forma y los resultados eran mejores"; "para qué renovar si lo fundamental no cambia", "¿para qué hacer cosas nuevas?". Cuando solía preguntarles con qué metodología de enseñanza trabajaban y cómo eran los objetivos planteados para que el estudiante alcanzase lo que se estaba diciendo, no había respuesta, porque nunca habían escuchado la palabra "metodología".

El cambio de escenario social y cultural es una realidad actual que también es necesario plantearla en la escuela al interior mismo de sus integrantes y sobre todo de sus educadores, quienes presentan una responsabilidad indelegable en la conducción del trabajo educativo.

Pero creo que el cambio en educación se ha marcado solamente en el ámbito de lo meramente técnico y se han dejado de lado tres elementos fundamentales del universo de discurso que realizamos: la pasión por educar, el propósito que se tiene en la educación y la política del cambio. Nos hemos olvidado de convertir la escuela y el ámbito de las aulas en un lugar de entusiasmo y asombro, en donde los estudiantes se sientan incluidos y no marginados, donde las relaciones marquen el proceso de trabajo diario y permitan el crecimiento en el conocimiento.

No hay que reestructurar el ámbito escolar. Hay que reculturalizar el lugar de modo que:

- Sea un espacio donde prime el estímulo y la creatividad en el ámbito de los docentes;
- Las relaciones entre los docentes y su forma de trabajar afecte directamente a su trabajo con los estudiantes;
- Se fomenten los trabajos cooperativos entre directivos y docentes y entre los docentes entre sí;
- Se amplíen las relaciones más allá del ámbito de la escuela.

Esto implica una nueva forma de ver a la escuela y una manera diversa de concebir las relaciones internas en ella y con el exterior. Necesitamos urgentemente posicionar esta institución en el ámbito social actual.

3.1. Comunidad

No solamente debe plantearse la construcción de un proyecto educativo con visión y misión institucional que lo encarne y presente un grupo de personas sino que se debe tender y trabajar continuamente para formar y construir comunidad.

Se requieren personas que presenten un mismo sentir en cuanto a lo que se desea realizar en la institución, unidas a través de ideales y principios que movilicen la acción y que actúen formando y creando conciencia y dinamismo. No solamente un grupo de personas que se reúnen y están juntas sino que tienen necesidad de estar de otra forma y desde otra perspectiva.

Para formar una comunidad es necesario querer estar en ella y querer formarla, lo que implica insertarse de manera positiva y construir junto con otras personas un deseo de bien, de bondad y de desarrollo personal y social.

Ser y estar juntos para un fin común, afianzando la cultura interna, y ligados por un sentimiento manifiesto que los una entre sí. En definitiva una serie de personas que comparten un compromiso mutuo con una meta en común.

Este proceso de hacer comunidad no debe ser meramente figura o palabra sino dinamismo de trabajo conjunto sabiendo los avances y retrocesos propios de todo movimiento de personas con ideales y situaciones diferentes.

Quien no desee formar comunidad es mejor que no se plantee el proceso de trabajo educativo porque simplemente será un trabajador (¿mercenario?) que busca su paga y nada más, cuando la educación actual necesita de profesionales que dediquen su tiempo y energías para un futuro cuyos frutos quizás no se vean de manera inmediata.

En el mundo del anonimato y del número en serie la escuela debería marcar un lugar privilegiado para que los integrantes recuperen el lugar de sentido y existencia que se va perdiendo.

3.2. Profesionales para el aprendizaje

Si hay comunidad hay que avanzar hacia la profesionalización del trabajo educativo. En algunas situaciones se cree que simplemente el hecho de estar todos unidos y mancomunados bajo un mismo ideal es suficiente para sacar adelante la propuesta de trabajo escolar. La seriedad y efectividad en el trabajo también tiene que notarse en la escuela; si esto no se evidenciara estaríamos en el mismo lugar que antes con la única salvedad de que el tiempo es diferente al de antes, simplemente por el paso del almanaque. No

están peleadas las palabras comunidad y efectividad en el aprendizaje escolar; al contrario, una comunidad educadora debe manifestar un avance y progreso continuo en los resultados académicos obtenidos.

Ahora hablar de comunidad para el aprendizaje es comprender que los profesores y directivos de la institución escolar buscan y comparten sus aprendizajes teniéndolas en cuenta en su labor educativa.

Las comunidades profesionales para el aprendizaje (CPA) son la forma más avanzada del liderazgo distribuido en la sociedad del conocimiento. Se enmarcan dentro de la búsqueda de mejorar la efectividad profesional en bien de los estudiantes; también se los podría llamar comunidades de investigación y mejoramiento continuos.

Veamos algunas características:

- Comunidad: ya hemos explicado su sentido, resaltando la necesidad del querer estar juntos planteando ideales y progresos.
- Focalización en el aprendizaje de los estudiantes, adultos y la institución escolar. Es necesario dejarse sorprender por lo nuevo y aprender a buscar, desde ese asombro, respuestas nuevas.
- Profesionales: se valora la diferencia, el desacuerdo y el debate libre sobre cómo identificar e implementar estrategias efectivas de mejoramiento. Las decisiones se toman sobre evidencias manifestadas.

Hay que pensar el ambiente escolar desde su cultura interna y su forma relacional. Podemos hablar mucho de cambio pero sin mirar al interior de las instituciones no es posible andar al ritmo de la sociedad actual.

3.3. La cultura escolar

Toda institución tiene una forma de ser, una manera de presentarse y hacerse visible en el ambiente, pero la cultura no sólo hace referencia a la imagen proyectada hacia el exterior sino a la forma con que sus integrantes visualizan y viven en medio de esa forma de ser y la construyen.

La cultura escolar sería todo lo que constituyen los ideales, los valores, mitos y formas de ver la realidad que conforman el ser y devenir de la institución. Si una escuela tiene un ideal manifiesto en sus proyectos, éste se evidenciará en su forma de conducirse ante la sociedad, en la manera con que educará a sus destinatarios finales, marcará el modo en que sus exalumnos se harán o no notar en la sociedad en donde ejercerán su profesión.

La cultura incluye profundos patrones de valores, creencias y tradiciones

que se han formado a lo largo de la historia (de la escuela). Esos valores medulares es necesario enseñarlos a los estudiantes.

La cultura escolar sería: *"los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar"* (Stolp, 1994).

Ahora bien, la cultura escolar no ha sido formada de una vez, continúa siendo hecha o desecha y reformulada a medida que pasa el tiempo y sus actuales integrantes asumen o no los principios motores de la institución. Aquí son necesarios los equipos de líderes que evidencien visión-misión, conocimiento-experiencia, sabiduría de los años-pujanza juvenil, reflexión-acción. Nótese que no hay oposición sino unión: esta nueva forma de evidenciar el trabajo es ya un cambio de pensamiento, hay que dar lugar a otros y con los otros crear nuevas formas de acción.

Hay que analizar coherentemente la cultura particular de cada escuela, para eso sirve el proyecto institucional, el cual busca de modo constante los horizontes hacia los cuales es necesario encaminar los esfuerzos de los integrantes que componen la escuela.

3.4. Las emociones en la escuela

Estar y sentirse bien es un elemento fundamental de nuestra acción para poder hacer y vivir conjuntamente con las demás personas y desarrollar las actividades propias del trabajo que se ejerce.

En una cultura dominada por la razón, que se caracteriza por un pensamiento lineal, en muchas oportunidades se ha dejado de lado lo emocional por no ser muy evidenciable en los resultados, pero en las últimas investigaciones³ y propuestas a trabajar en el ámbito escolar es un elemento a tener en consideración de modo indiscutido.

La educación necesita de personas apasionadas por lograr objetivos y propuestas de crecimiento en la formación de las personas, por lo tanto es un trabajo que tiene una cuota de emoción que repercute en la forma de vivir y estar en la escuela: genera confianza, colaboración, misión compartida, respaldo moral, convivencia disciplinada. Es importante, por lo tanto, desarrollar todo el campo emocional que es no sólo reconocer y expresarlas sino también manejarlas y moderarlas eficazmente.

Si bien la realidad de la persona es toda una sola, es preciso entender que la emoción es un componente importante de la dimensión personal y no

un mero sirviente de la razón dado que razón, fuerza de voluntad, emoción y sentimientos van juntos. La enseñanza implica un amplio campo emotivo que se manifiesta en una manufactura de amor; cuando este elemento está ausente el resultado, se nota, es una sala fría y desmotivante. Es este un terreno muy sensible dado que el educador puede sentirse abrumado por las exigencias excesivas, provocando cansancio o desgaste en aquellos que aún presentan una motivación alta hacia el trabajo educativo.

Hay terrenos en la escuela que es necesario nombrarlos y que hacen referencia a los aspectos emocionales que entran en juego en el armado comunitario de las personas:

- El terreno moral: se logra desde las metas y finalidades comunes de las personas que trabajan juntas. Esto permite acercar a las partes que están trabajando. Por ejemplo, el marco de la solidaridad permitiría acercar a los educadores en el proceso de educación de los estudiantes y sus logros en objetivos comunes.

- El terreno cultural: en la escuela aparecen diversas formas de ser, actuar, pensar, lo cual demuestra que existe una diversidad en el modo de concebir la sociedad. Es necesario entender que el modo en que cada uno ve esta realidad lo hará evidente en su actuar. Por ejemplo, el modelo de educación que puedan tener los padres de los estudiantes difiere en algunos casos, del que presentan los educadores.

- El terreno profesional: cada uno de los educadores desempeña un papel en la institución y cada cual se da a si mismo un papel a desarrollar: quien el más antiguo, el más intelectual, el más cercano, el más lejano. Esta forma de verse y darse a conocer es una forma de ubicarse emocionalmente frente a los demás: puedo, no puedo, inferior, superior, afuera, adentro, etc.

- El terreno físico: el espacio y el tiempo son elementos fundamentales cuando hablamos de escuelas. Aulas superpobladas que van de los 30 a los 45 alumnos -cuando no más- impiden un proceso educativo adecuado a cada uno de los estudiantes y provocan una enseñanza masificada y en medio de currículos llenos de horas dedicadas a la escucha y repetición, sin lugar a la reflexión ni a la búsqueda del conocimiento a través de otros canales que no sean escribir y leer.

Este aspecto es habitualmente poco explorado en la escuela. Sucede que el ámbito de las emociones y afectos estaba delimitado a un espacio físico determinado con anterioridad: la familia y los lugares de expresión personal.

4. Reformar la formación

El educador escolar es importante y sin su ayuda es imposible hablar de educación. Por más que se hable de "facilitador", "acompañante", "guía", su persona en su ser y actuar son imprescindibles a la hora de replantear la educación.

Discutir cómo se debe realizar la formación de los educadores es una empresa que hace un tiempo viene discutiéndose fuertemente. Si las posturas son imposibles de conciliar, me parece, es porque no hay capacidad de trabajo conjunto ni de búsqueda común de un futuro mejor. Mientras nos dediquemos a criticarnos y echarnos tierra uno a otro nunca progresaremos ni pondremos la temática en lo que es la cuestión central sino que focalizaremos en dimensiones periféricas y pasajeras.

Es preciso fomentar el saber, la creatividad, la invención y la capacidad de sorpresa como elementos importantes de las personas. Conjuntamente se debe pensar en innovación y anticipación a las demandas de la sociedad para saber salir a la palestra con una propuesta adecuada y correcta. Se debe fomentar no una capacitación individual en donde lo importante es salir airoso sino en crear conciencia del trabajo cooperativo y en crear organizaciones que en conjunto busquen propuestas nuevas y desafiantes. El cometido más grande en la formación de educadores será fomentar personas con capacidad de trabajo en equipo, de crear grupos en donde el mutuo y espontáneo aprendizaje sea una característica fundamental de desarrollo.

Hay que reinventar la escuela como una organización de aprendizaje, por un lado, y por otro ampliar a la comunidad las relaciones y redes que les permitan a los estudiantes capacitarse para la sociedad del conocimiento.

Pero hoy es necesario responder, no con esquemas pasados y trasnochados, sino con nuevas formas metodológicas de integración y desarrollo que respondan a teorías de trabajo educativo que son nuevas y necesitan su reflexión sobre la acción. Veamos algunas de ellas que me parecen fundamentales al hablar de la reformulación educativa.

4.1. El liderazgo educativo

El liderazgo no es cuestión de uno solo, de un personaje carismático salvador de las cuestiones urgentes, o de un grupo de iluminados que tiene la solución a todos los problemas que puedan surgir. El liderazgo no pertenece a una elite.

En el ámbito escolar existen muchos liderazgos y de modos diversos; es importante saber descubrirlos y subrayarlos para integrarlos al conjunto de la comunidad educativa. Cuando existen pero no son canalizados adecuadamente se corre el riesgo de avecinar una serie de riesgos o una anarquía total. De aquí que no haya una forma teórica adecuada y consabida para hablar del liderazgo dado que su manifestación es más bien existencial y concreta.

El liderazgo en el ámbito de la escuela es un conjunto de prácticas que se distribuyen e integran en todas las dimensiones contextuales y sociales del establecimiento. Todos forman parte de los desafíos del establecimiento y conocen sus alcances de posibilidades. Pero los patrones para distribuir el liderazgo difieren de un establecimiento a otro puesto que deben ser adaptados al contexto específico de cada uno de ellos.

El liderazgo pedagógico consiste en conducir el aprendizaje de los estudiantes y de los que apoyan este proceso. Es un aprendizaje amplio, profundo y conciso:

- que tiene un sustrato ético de vida: busca dar sentido a la existencia y busca renovarse continuamente;
- que va más allá de resultados estandarizados: se busca medir lo que uno valora y no de valorar lo que se mide;
- que despierta la sed de entender, aprender, comunicar y trabajar para dejar un mundo mejor;
- que requiere perseverancia, exigencia, valentía, rigor científico y capacidad de producir relaciones humanas;
- que involucra a los estudiantes en un sentido intelectual, social, emocional y espiritual;
- que trata de aprender juntos y construir significados y aprendizajes en forma cooperativa a través de conversaciones, reflexiones, investigaciones que llegan a acciones concretas.

Es necesario que el educador sea capaz de abrirse a los nuevos escenarios culturales y dar herramientas de posible desarrollo para dialogar con el ambiente y la cultura actual. La nueva sociedad coloca al ser humano en un puesto en donde necesita múltiples destrezas, capacidades comunicativas amplias y variadas, participación ciudadana y diálogo con el medio ambiente con respeto y cuidado como asimismo un manejo conciente y oportuno de las TICs.

El líder pedagógico es reflexivo, apasionado, curioso, busca mejorarse continuamente, se responsabiliza de los aprendizajes de sus estudiantes y posee una clara percepción de quién es. No se deja intimidar por el sistema

que le impone elementos o situaciones que no tienen sentido y posee una amplia capacidad para leer las diversas dimensiones del aprendizaje: del estudiante, del mismo docente y de la institución.

4.2. Abrir ventanas y puertas

Las escuelas ya no son castillos inexpugnables ni sus docentes tienen un status profesional intocable y de autonomía absoluta. Hay que cambiar la escuela desde un trabajo profundo y significativo que priorice y mire con dedicación a los destinatarios principales de la tarea: los estudiantes. Se necesita madurez emocional, franqueza y carácter asertivo, trabajo profesional y cooperativo entre la comunidad de docentes.

Veamos algunos puntos a tener en cuenta para la reflexión educativa:

a. Las puertas al mundo exterior: Lo que ocurre de las puertas hacia fuera de la escuela no sucede en ámbitos desconocidos o "externos". La misma situación de pobreza, violencia, los conflictos familiares, etc., el docente los encuentra a diario en su aula. La cuestión no es si están conectados con el exterior sino en qué forma lo están.

b. El monopolio de aprendizaje: Este sitio lo está perdiendo la escuela; las nuevas tecnologías y los medios de comunicación obligan a redefinir lo escolar y le quitan su especificidad de aprendizaje. No se puede ceder a las tecnologías que aparecen pero tampoco darles la espalda. La justa evaluación y decisión, en consecuencia, debe tener una personalidad madura y profesional en cuanto a sus conocimientos de modo de poder orientar el trabajo educativo.

c. Las crisis de nombre: La sociedad margina y numeriza, por eso existe la oportunidad de que la escuela ayude y fomente la experiencia comunitaria de darle nombre a las personas y familias que no lo tienen, lo han perdido o se lo han quitado.

d. Los docentes necesitan ayuda: La formación no es solamente de base sino permanente; los diferentes lugares y trabajos se ven necesitados de ayuda y perfeccionamiento continuo y constante. Abrir instancias de trabajo en común con la comunidad implica que los docentes redefinan sus relaciones y se replanteen su profesionalidad y pertenencia a una situación real mucho más amplia que el ámbito escolar.

e. Las redes: El surgimiento de la calidad educativa como indicador fundamental en cuanto a la medición de resultados provoca que el marcado individualismo institucional por sobresalir sobre otros establecimientos deba ser repensado desde la colaboración y el aprendizaje de los demás como instancia para acercar las escuelas y no alejarlas entre sí.

f. El mundo futuro de los estudiantes: El mundo del trabajo ha cambiado de forma profunda; los empleos a largo alcance van desapareciendo para dar lugar a una realidad mucho más variable e incierta. Es necesario enseñar a realizarse en una sociedad que abarca mucho más que el trabajo. Es preciso hablar de adquisición de "destrezas laborales" donde el estar con los otros y la comunicación corren con una delantera indiscutible. Frente a un panorama de tal magnitud la discusión escuela-empresa como irreconciliables y opuestos se va cayendo para dar paso a una búsqueda de ayuda mutua en donde los respetos por las finalidades morales sean coherentes y educativamente valiosos.

No se puede ocultar la cabeza o mirar hacia otro lugar, hay que trabajar en conjunto para afrontar con mirada de futuro la educación del país y del mundo.

4.3. Los avances didácticos

Los avances en el conocimiento del aprendizaje movilizan, se quiera o no, a reformular la manera con la cual se enseña. Subrayemos, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo o las inteligencias múltiples, ni que hablar del pensamiento pictórico no-lineal, hablando con las imágenes y no con el texto.

Esto significa que los profesores deben ser capaces de afrontar una autoevaluación de su trabajo en el aula que les permita una visión de su realidad y efectividad educativa y que en la educación de los nuevos profesionales del aprendizaje sean desarrollados nuevos campos investigativos y propositivos para la acción didáctica.

Veamos dos elementos que nos pueden ayudar a pensar el trabajo del aula: el currículo y la calidad pedagógica.

En cuanto al currículo podemos hacer referencia a lo que se desea lograr en el estudiante, las metas esperadas:

- Centrarse en estos elementos permite organizar eficientemente lo que se desea enseñar y lograr en términos de aprendizajes. En las nuevas formas de trabajo educativo no sólo aparecen las dificultades sino que hay un concepto de dinámica curricular que permite flexibilizar los contenidos de los distintos espacios curriculares y programarlos de una forma más dinámica teniendo en cuenta los mínimos pero no los máximos.

- Otro aspecto a tener en cuenta hace referencia a la capacidad de trabajar en equipo para buscar conjuntamente las metas a las cuales tender con todos los estudiantes: implementar grupos de ciencias comunes, espacios

similares, por niveles, por divisiones de años permite organizar la llegada a los estudiantes desde diversos estamentos, lugares y posiciones.

- Esparcir el currículo más allá de las paredes del aula, abrir el aula no solamente en lo físico sino en lo mental. Es preciso dialogar con la cultura y el medio ambiente que lo rodea: clubes, cines, teatros, empresas, etc.

En lo que se refiere a la calidad pedagógica podemos proponernos:

- Acrecentar la capacidad de reflexión sobre la propia acción. Analizar las prácticas pedagógicas, los progresos propios de los estudiantes y el apoyo que se necesita ante el requerimiento de estrategias para el crecimiento en el conocimiento.

- En el campo de las estrategias saber cuáles convienen más para un trabajo de logro de aprendizajes y ubicarlas según la dinámica propia de los estudiantes que se tiene enfrente. Estrategias que puedan ayudar más al trabajo áulico y a la motivación de los estudiantes.

- Tener en cuenta el clima del aula con vistas a facilitar la confianza y el adecuado desarrollo de las actividades programadas y pensando las explicaciones para que permitan un mejoramiento que supere dificultades en el aprendizaje.

- El diseño de actividades extra-curriculares que permitan la profundización en temáticas áulicas y que coloquen en contacto con otros niveles de participación ciudadana y pedagógica.

- El diálogo permanente con los padres de los estudiantes, actores principales y no de utilería en el proceso de aprendizaje. Ellos pueden, o no, ayudar al desarrollo factible de los aprendizajes.

- Las pruebas de evaluación que deben ayudar al desarrollo de los aprendizajes y no a la punición de actividades. Deben permitir evidenciar el crecimiento de aprendizaje y no únicamente tender a la medición de la cantidad de conocimiento que se ha adquirido en el trabajo escolar.

La didáctica es una ciencia que permite analizar los procesos educativos desarrollados en la escuela. Profundizar en estos elementos que forman parte de la educación es indispensable a la hora de hablar de progreso y desarrollo humano.

5. Animarse a proponer alternativas

Me impresiona el comprobar cómo los educadores se empecinan en

no querer ver lo que tienen delante de los ojos, lo que se muestra de forma evidente. O se tiene miedo o se carece de fuerza para la innovación y creatividad; si hay algo noble en la relación de los hombres es la educación y los que se animan a desarrollarla perciben una dinámica rica en diálogos, búsquedas y encuentros; pero a la vez, si hay algo contraproducente en lo educativo son los educadores, sobre todo cuando no son capaces de marcar diferencias y de proyectar sabiduría.

Ante tantos cambios es preciso animarse a realizar propuestas que marquen diferencia y abran caminos alternativos en la educación. El cambio educativo no proviene de las políticas educativas macroestructurales sino del aula, del momento de diálogo docente-estudiante, de la capacidad de lectura que posea el adulto y de que acompañe al joven hacia el descubrimiento del mundo cultural del cual es integrante y en el cual debe convertirse en protagonista.

Hay que avanzar en la capacidad de formar en la importancia del liderazgo sustentable que se difunde y perdura; que se preocupa por no agotar los recursos económicos o humanos de forma inadecuada. Se debe tender a crear un lugar en donde se construya ambiente educativo con una organización compartida en donde prime la preocupación por el aprendizaje de todos.

Marquemos los principios básicos del liderazgo pedagógico:

1. *Crea y conserva la sustentabilidad del aprendizaje.*

Nutre el aprendizaje, lo cuida para que perdure y se compromete con los estudiantes de forma intelectual, social y emocionalmente. No son los resultados los que importan sino el aprendizaje alcanzado.

2. *Asegura el éxito en el tiempo.*

Todo educador planifica y prepara la sucesión. No ata a las personas a sí mismas. El verdadero líder prepara adecuadamente a sus sucesores y el éxito está dado en la continuidad.

3. *Sustenta el liderazgo de otros.*

Es necesario compartir y formar. El liderazgo debe distribuirse en toda la comunidad profesional de la escuela. Hay que saber dialogar y saber tomar las decisiones adecuadas de forma compartida. "El liderazgo sustentable es una necesidad distribuida y una responsabilidad compartida"⁴.

4. *Aborda los temas de justicia social.*

El liderazgo beneficia a todos los que forman parte de la escuela y no

sólo a unos pocos haciendo sufrir a otros. Se crece en responsabilidad conjunta dado que las escuelas se influyen y dialogan en red. No se mejora lo propio únicamente sino que se es responsable hacia otras escuelas y sus comunidades respectivas por nuestras acciones realizadas.

5. Desarrolla y no agota los recursos económicos y humanos.

Se provee de recompensas intrínsecas e incentivos extrínsecos que atraen y retienen a los mejores ofreciendo tiempo y oportunidades para que los líderes puedan intercambiar, aprender y ayudarse entre sí. El líder no es mezquino y es ahorrativo aprovechando al máximo sus recursos en el desarrollo de los talentos de todos los que forman la comunidad de educadores.

6. Desarrolla capacidad y diversidad ambiental.

Ayuda a que las personas se puedan adaptar y crecer en su propio ambiente, que cada vez es más complejo. No hay una sola forma de llegar al éxito y los estándares no sirven para la excelencia del aprendizaje, sino las diversificaciones y capacidades para trabajar en redes con otros grupos que trabajan en la mejoría de los procesos de crecimiento.

7. Se involucra activamente en el ambiente.

Busca alianzas estratégicas con la comunidad circundante dado que las escuelas tienen influencia en su ambiente y viceversa.

Conclusión

Que antes, que ahora, que después, que en algún momento habría que renovarse e intentar cosas nuevas y diferentes sin temores al fracaso y sin perjuicio de la educación.

Nadie nace sabiendo todas las cosas pero todos nacen con las capacidades para hacerlo. Encontrar los medios y progresar en los intentos por lograrlo son trabajos del futuro.

No son únicamente los directivos los responsables de la marcha de la comunidad educativa escolar, es un compromiso de todos y de cada uno según su responsabilidad y lugar de trabajo: haciendo énfasis en cómo son profesionales en su lugar, cómo promueven el ambiente educativo y de aprendizaje.

Es necesario en nuestro concepto educativo crecer mucho en el ámbito

de la evaluación, que es la que permite mirar el presente y lanzarse hacia el futuro con capacidad de mejora y superación. Cambiar este concepto es fundamental para poder enmarcar el trabajo educativo de modo preciso, con calidad escolar y preocupación social.

Pero esto último es un tema para otro estudio, ciertamente necesario y no lejano.

El deseo final de este educador es que los educadores que aún siguen apasionados por su trabajo no disminuyan en su fervor y se renueven en su ardor.

Notas

¹ Seminario efectuado en la Universidad Católica de Chile el día 31 de Agosto de 2005, Santiago de Chile.

² Pensemos en el film "Enemigo público" en donde se plantea el hecho de que sin querer hacerlo el protagonista principal se encuentra involucrado en una persecución impresionante que llega a la misma intimidad de su vida: hogar, vehículo, vestimenta, tarjetas de crédito. Nada es íntimo, todo es público.

³ El conocido estudio de D. Goleman, "La inteligencia emocional", ha impactado en las ciencias de la educación provocando una nueva forma de trabajar en el ámbito educativo que tiene en cuenta todo el campo emocional de las personas involucradas en este terreno.

⁴ Concepto dicho y repetido en varias publicaciones por Andy Hargreaves. Lo tomo textualmente del Tema N° 7 del Seminario "Liderazgo en el aula" de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile.

Bibliografía

HARGREAVES, A.; EARL, L. & RYAN, J. (1996). *"Una educación para el cambio. reinventar la educación de los adolescentes"*, OCTAEDRO, Barcelona.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S. & MANNING, S. (2001). *"Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles"*, OCTAEDRO, Barcelona.

HARGREAVES, A. (2005). SEMINARIO *"Liderazgo en el aula: ¿realidad o utopía?"*, Universidad Católica de Chile, Santiago.

STOLP, S. (1994). *"Liderazgo para la cultura escolar"*, ERIC

Digest. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR. ERIC Identifier: ED468634

STOLP, S. & SMITH, S. (1994). *"School Culture and Climate: The Role of the Leader"*, OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council.

Sobre el autor

Raúl Darío Oroño: es Doctor en Filosofía con mención en Educación por la Universidad Bolivariana, de Santiago de Chile. Es Especialista en Pastoral Juvenil, Ph. D. y ejerce como Profesor del Ciclo Común.

Aportes conceptuales para la definición de una didáctica de la epistemología en el campo de las Ciencias de la Gestión

Por Aquiles Kobialka.

*"Los hombres inteligentes quieren aprender. Los demás, enseñar".
Anton Chejov*

Introducción

El objetivo de este trabajo¹ es presentar avances en el desarrollo y evaluación de un aparato conceptual para comprender y mejorar distintos aspectos de la enseñanza de la epistemología de las ciencias dentro del contexto de la educación científica.

Un problema al que nos enfrentamos los docentes de esta disciplina es cómo enseñar epistemología en la universidad, en mi caso a los futuros técnicos y licenciados en carreras de ciencias de la gestión.

Aquí asumo como punto de partida que para encontrar respuestas debemos primero fundamentar la didáctica de la epistemología desde el punto de vista epistemológico.

En el comienzo de esta tarea propongo trabajar en relación a las dificultades en el uso de términos acerca de los

cuales se referencian en los medios académicos diversas interpretaciones sin aclarar su sentido, no reparando en esta problemática, y por lo tanto no subsanándola.

Tal es el caso de la acepción del término tecnología. En los próximos párrafos daré cuenta de diversos sentidos del mismo: refiriéndose a las tecnologías subjetivas puestas en juego por parte de los estudiantes al interactuar con el profesor; del profesor con cada estudiante y con el grupo de alumnos; tecnologías disponibles para la enseñanza como estrategias didácticas, y finalmente, tecnologías disponibles para su uso en el establecimiento educativo, como las provenientes de las ciencias informáticas. Queda al lector la tarea de discriminar entre las mismas acerca de la pertinencia que considere a su propio interés y campo de estudio que ocupe.

Un nuevo horizonte

Creo que la enseñanza tradicional de la epistemología ha pecado de simplista. En el origen se apropia de los procesos mecánicos que siguen nuestros condicionamientos, procesos de simplificación. El constructivismo implica una ruptura epistemológica respecto al estatuto del conocimiento en la ciencia positivista. De ello se deduce, entre otras premisas, que lo que se va a poner en tela de juicio por parte del constructivismo son las nociones de objetividad, causalidad y realidad y, con ello, las nociones de sujeto y objeto. La emergencia de esta epistemología no puede entenderse sin el desarrollo previo de la teoría sistémica, la primera cibernética y la epistemología genética piagetiana². Al mismo tiempo, los principios que la sustentan no pueden explicarse sin el concurso de la cibernética de segundo orden y del espacio interdisciplinario que integran las ciencias cognitivas, así como también de la teoría de la complejidad y sus implicaciones en la teoría sistémica. En este escrito me referiré a esto último, realizando un acercamiento a la perspectiva teórica de Niklas Luhmann (1993, p.9), para quien el sistema educativo es comprensible sólo si se le enfoca como parte de una super teoría social. Cualquier aprehensión teórica sobre lo educativo que no esté enmarcada en un marco de referencia societal tiene para Luhmann el defecto de una hipersimplificación del fenómeno.

En su teoría de la educación, N. Luhmann (1996, p. 63) plantea la hipótesis de que el sistema educativo está marcado estructuralmente por un déficit de tecnología. Este es su punto de partida y me interesa por sus consecuencias en lo que es mi propuesta. El autor utiliza aquí el concepto "tecnología" como un conjunto de procedimientos que se esgrimen para

reconformar de un estado a otro materiales con efectos previsibles y fuentes de error reconocibles.

Ante el planteamiento de cómo se corresponde la variable tecnología en los sistemas socio-técnicos (sobre todo empresas de producción) con otras variables, hoy se considera la forma de su tecnología -junto al entorno de la organización- como fuente primaria de seguridad o inseguridad.

Lo que aporta considerar el concepto de déficit tecnológico es reconceptualizar la socialidad. El lugar de la enseñanza persona-a-persona lo ocupa un análisis socioestructural de la complejidad de los sistemas de interacción de la clase y de los límites de la capacidad de percepción y actuación que se dan en ellos.

La cuestión decisiva pensando ya en éstos términos es más bien qué consecuencias teóricas y prácticas se extraen de que la situación educativa presente un déficit tecnológico.

Para responder debe encontrarse la vinculación del problema de la tecnología con la cuestión: "¿Cómo es posible la educación (especialmente: en las aulas)?"

Tendré presente aquí los problemas de causalidad y racionalidad afirmando con Luhmann (1993, p.373) que hay que revisar las interpretaciones tradicionales de causalidad como ley y la racionalidad como relación medio-fin, reabriendo el debate a las decisiones teóricas de este tipo.

El autor pone en debate los puntos de partida de una reinterpretación del problema de la causalidad y del problema de la racionalidad en el plano de la acción educativa en la escuela.

En primer lugar, habría que hacer la propuesta de suspender la búsqueda de leyes causales objetivas en las relaciones interpersonales y, en vez de ello, preguntar sobre la base de qué concepciones causales actúan los seres humanos. La orientación investigadora que subyace a esto tiene tradición sobre todo en la psicología social. Su idea básica es que el esquema general de relaciones de la causalidad abarca una indeterminación y una complejidad tan elevadas que sólo puede aplicarse de forma reducida y simplificada. En relación con tales simplificaciones, se habla de esquema, o (de forma general, diría yo) de mapa cognitivo. Luhmann (1996, p.72) propone la denominación de "plan causal". En ella, plan no es sólo la propia intención elaborada, sino una constelación selectiva de actores causales que se supone objetivamente dada o conseguible. Por ello, hay también un plan causal cuando se intenta explicar por qué otros actúan de determinada manera.

Típicas de los planes causales son determinadas reducciones muy generales que se apartan de la realidad, pero a las que hay que entregarse

para obtener una base rápidamente disponible y suficientemente clara de la propia experiencia y actuación. La causalidad abierta es una esquematización del mundo que fuerza a las simplificaciones, pero que precisamente así lo hace capaz de evolucionar, adaptable y situacionalmente influible.

Por consiguiente, exagerando un poco se puede decir que los planes causales son siempre "falsos". La reducción se salta las reglas de parada de la búsqueda de ciertas causas u otros efectos. Factores individuales u otros pocos factores se resaltan como la causa o el efecto del que se trata en determinadas situaciones. Esto permite imputaciones y establecimiento de objetivos.

Otra importante simplificación consiste en las linealizaciones. Los círculos de interacciones se pasan por alto o son eliminados. Tales simplificaciones no son sólo errores que se puedan eliminar aclarando la verdadera situación. Son reducciones de complejidad necesarias (pero que quizá no necesariamente hayan de ser tan drásticas, tengan que simplificar tanto, como ocurre en algunos casos, y sean perfectamente accesibles a una aclaración).

Puede pensarse con cierto grado de certeza que en los sistemas educativos tanto los profesores como los alumnos tienen planes causales rudimentarios para sí mismos y para la otra parte, y también en cierta medida la capacidad de exigir correcta o incorrectamente los planes causales de la otra parte. Cada parte dispone, si puede decirse así, de tecnologías subjetivas. Los estudiantes, debido a una fuerte limitación del ámbito de relevancia de sus objetivos, pueden desarrollar tecnologías altamente refinadas en el trato con los profesores, igual que, viceversa, los profesores disponen de planes causales sedimentados en forma de experiencia, que les permiten actuar con rapidez (acertadamente o no) en situaciones problemáticas. Para ambas partes los estereotipos individuales contribuyen a la confección de planes causales: después de algún tiempo de conocimiento se sabe "cómo" es el otro, y se puede calcular sobre la base de cualidades asumidas (cualidades son aquí por lo demás reducciones que simplifican doblemente, a saber, permiten imputaciones e interrumpen los círculos autorreferenciales).

Ante tal cuestión, se puede dar un primer paso para reformular la hipótesis del déficit tecnológico, siempre en los particulares términos anunciados al comienzo. Dado que no hay leyes causales suficientes para los sistemas sociales -ya que, siguiendo a Luhmann (1996, p.23) no hay planes causales de la naturaleza - tampoco hay una tecnología objetivamente correcta que hubiera que reconocer y aplicar. Únicamente hay reducciones de complejidad que se aplican de forma operativa, planes causales reducidos,

en realidad "falsos", por los que los implicados se orientan en relación a sí mismos y en relación a los otros implicados. Esta es la única base de toda tecnología posible, y creo que constituye el fundamento de las "nuevas tecnologías", como los hipermedios. En este sentido, el intento aquí propuesto es más radicalmente subjetivo de lo que lo era la pedagogía científico-filosófica. Todo lo demás, dice Luhmann, depende de que se empiece por investigar qué planes causales están siquiera en uso y cómo varían en dependencia de qué factores.

La propuesta

Mientras la preocupación de que la asignatura Epistemología llegue a las cabezas - de los alumnos - y se quede allí puede ser racionalizada conforme al programa de objetivos propuesto desde la cátedra, la tecnología educativa propiamente dicha estaría unida más bien a la forma de un programa condicional; tendría que renunciar a la garantía de la "permanencia" del desarrollo de la clase y sólo podría intervenir cuando se dieran las "constelaciones" (o condiciones) adecuadas.

De ahí se desprende la necesidad de un reconocimiento y explotación más sistemáticos de las situaciones educativas, es decir, entre otras cosas, de una tecnología que capacite al profesor para percibir las oportunidades y desarrollarlas de la mejor manera posible.

En un sistema de interacción de clase, los presupuestos de un planteamiento de tareas bien estructurado no pueden cumplirse ya en el terreno de los inputs. Por consiguiente, no se trata en modo alguno de la cuestión de si el profesor puede conseguir determinados efectos mediante determinadas acciones o de qué probabilidad de éxito tienen sus estrategias. Incluso los presupuestos de su conexión no se pueden averiguar con nitidez suficiente. Así parece al menos en el estado actual de nuestros conocimientos³.

Aún de este modo, partiendo de un modelo de tareas semejante, el problema de la tecnología se puede formular de un modo algo distinto del habitual. Ya no se trata simplemente de la aplicación de una ley causal, sino en primer término de complementar las causas (inputs) con otras causas (estrategias), que hagan más probable la producción de los efectos deseados. Los problemas de tecnología surgen cuando se reduce la contingencia en la coincidencia de distintas causas sobre procesos cognitivos (volviéndose con ello a su vez causas) y se tienen que elevar a decisión.

Esta combinación se controla mediante una orientación hacia el output; pero la cuestión primaria práctica es cómo tienen que ser las causas para

que su combinación (de ser posible exitosa) pueda ser controlada cognitivamente en las situaciones que se dan en una clase, con su complejidad y su rápido cambio de episodios.

Cuando se trata en este sentido de añadir y combinar con expectativas de éxito inciertas, la autorreferencia del sistema psíquico y del sistema social ya no es sólo, como círculo lógico o como libertad, un impedimento fáctico o moral de la tecnología.

También se le podría tomar como indicio de que los sistemas, si se quiere trabajar con ellos y modificarlos, necesitan tiempo para poder establecer autocontactos⁴. Se ha trabajado mucho sobre el clima social en las aulas o la relación entre profesor y alumnos; pero quizá el problema de la tecnología sea ante todo un problema de tiempo. Creo que en esto el hipertexto, como en tantos otros ámbitos, lo gana y en forma claramente satisfactoria.

En este sentido, debo hablar de una lógica hipermedial, que presenta un modelo de conocimiento estructurado en forma de red-neuronal por considerarlo más adecuado a la forma en que funciona la organización y desarrollo del saber en los sistemas sociales de conocimiento; y a la forma en que se estructuraría el conocimiento humano.

Un programa de asignatura estructurado de esta manera, en su contexto formal de una red-hipertexto, tiene como primer objetivo, no la acumulación de conocimiento en forma secuencial, sino el de despertar en el alumno la capacidad crítica ante los problemas de fundamentación y validez de su estudio en el campo de estudio de los problemas de organización de sistemas sociales.

Para ello se debería capacitar al alumno en la elaboración de su propio repertorio de conceptos básicos, su propia red conceptual, siendo la tarea docente el aportar para su itinerario de reflexión sobre los fundamentos disciplinares una guía con información sobre la forma en que la comunidad científica ha ido estructurando lo que los docentes debemos interpretar como una "red de los nudos o puntos de recurrencia permanente".

Esto debería dar cuenta de una concepción de la enseñanza orientada a la resolución de problemas que se descubren mediante una visión en profundidad, no los problemas triviales solucionables por recetas o algoritmos.

En mi opinión, éste debería ser el objetivo principal de la enseñanza de la epistemología, por lo menos en el nuevo campo de las denominadas ciencias de la gestión.

Notas

¹ El mismo recoge una serie de ideas y propuestas que son fruto de mi experiencia universitaria acerca de la epistemología de las ciencias, que consiste en el dictado de clases, tareas de investigación y formación de posgrado en la disciplina.

² Aquí aparece un problema adicional al planteado en la introducción de este trabajo: quien incursiona en trabajos de cibernética de segundo orden, teoría de sistemas, etc.: en definitiva, el nuevo paradigma complejo, se enfrenta a la dura tarea de penetrar en un dificultoso universo analítico, que se caracteriza por un lenguaje y un enfoque ajenos a la cultura académica general de las ciencias sociales latinoamericanas. Por tal razón considero necesario un esfuerzo paulatino de acercamiento a dicho pensamiento complejo y arduo.

³ Al respecto, cfr. "Cerebro y conocimiento: un enfoque evolucionista", de Nicanor Ursua, Anthropos, Barcelona, 1993.

⁴ Autocontacto es (también) el contacto del sistema con el entorno, pues su complejidad es tal que cada sistema se ve obligado a manejarlo, no como otro sistema, sino como un subsistema de sí mismo, con el fin de poder concebir su instrumentalización y adecuar la complejidad de aquel a la propia, sin caer en una desdiferenciación que produciría su final. Cfr. "Autorreferencia" en Glosario sobre la Teoría social de N. Luhmann, p. 35.

Bibliografía

CORZI G., ESPÓSITO E., BARALDI C.: Glosario sobre la Teoría Social de N. Luhmann, Anthropos, México, 1996.

LUHMANN N.: *"Teoría de la Sociedad y Pedagogía"*, Paidós, Barcelona; 1996.

LUHMANN N. y SCHORR K.E. *"El sistema educativo (problemas de reflexión)"*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1993.

URSUA N.: *"Cerebro y conocimiento: un enfoque evolucionista"*, Anthropos, Barcelona, 1993.

Sobre el autor

Licenciado en Historia y Especialista en Docencia Universitaria (UNLitoral). Actualmente doctorando en Educación (UCSF), Maestrando en Docencia y Acreditando una Diplomatura en Ingeniería Química

(UNLitoral), habiendo realizado además una especialización en Epistemología de las Ciencias Sociales (UNER). Se desempeña como docente de Postítulo y Posgrado en la UNLitoral (FHuC) y de grado en UNER (FTS) y UAdER (FCG - FHA y CS). Como Investigador Categorizado, se desempeña como coordinador de trayecto en un proyecto de investigación acreditado en la UNLitoral (FHuC).

Para publicar en **Tiempo de Gestión**

NORMAS

1) Los trabajos que deseen publicarse en *Tiempo de Gestión* deben remitirse a la dirección de correo electrónico `fcg_investigacion@uader.edu.ar`. También pueden remitirse a la sede de la Facultad de Ciencias de la Gestión, en un diskette ensobrado con datos personales de contacto de los remitentes y dirigido a Revista “*Tiempo de Gestión*, Facultad de Ciencias de la Gestión, UADER, Urquiza 1225, Código Postal 3100, Paraná, Entre Ríos, Argentina.

2) Los trabajos deben indicar título, nombre y apellido del autor, fecha de realización y breve reseña (hasta 10 líneas) de los antecedentes educativos, profesionales y académicos del autor. Si el autor lo desea, puede publicar también sus datos de contacto. En el caso de los trabajos con más de un autor, se indicarán datos de todos ellos.

3) Los trabajos tendrán una extensión máxima de 6000 palabras. Junto con ellos se debe remitir un breve resumen del artículo, que sintetice objetivos y contenidos del mismo en no más de 150 palabras.

4) La inclusión de gráficos, cuadros y tablas en los trabajos deberá restringirse a lo estrictamente necesario para la comprensión de los mismos. Se usará formato digital jpg o similar.

5) Para el caso de ponencias presentadas a eventos como congresos deberá especificarse el nombre del evento, institución

patrocinante, lugar y fecha de realización.

6) Las citas se incluirán dentro del texto del artículo poniendo entre paréntesis: autor, año de edición y página. En la bibliografía deberán ir referencias completas de la obra citada.

7) Las notas aclaratorias se limitarán a lo estrictamente indispensable y se evitará abusar de ellas. Se numerarán correlativamente e incluirán al final del artículo.

8) La bibliografía utilizada se indicará al final de cada trabajo de acuerdo al siguiente ordenamiento:

Para libros: Apellido y nombre del autor. Título de la obra (en cursiva), lugar, editorial y año de publicación.

Para artículos de diarios o revistas: Apellido y nombre del autor. Título (encomillado) “en” Nombre de la publicación, número, lugar, fecha.

Los artículos que no tengan correctamente indicada la bibliografía utilizada no serán considerados para su publicación.

9) La Coordinación Editorial y el Comité de Lectura de Tiempo de Gestión tendrán a su cargo la aprobación de los artículos que se proponen para su publicación y podrán aceptar, rechazar o sugerir correcciones para los mismos. También decidirán la edición en que se publicará el artículo. En cualquier caso, el dictamen será anónimo y definitivo. La decisión última la tomará la Coordinación Editorial.

10) La Coordinación Editorial queda facultada para hacer correcciones de estilo en los trabajos propuestos, en el caso de que así fuese necesario. Esta facultad no comprende correcciones de contenido, en lo cual serán respetados los originales.

11) Se entenderá que, con el acto mismo de solicitar la publicación de un artículo en Tiempo de Gestión, sus autores testimonian la originalidad del mismo.

12) Los trabajos publicados no expresan necesariamente las opiniones de la Coordinación Editorial, del Comité de Lectura ni de las autoridades de la Facultad y son exclusiva responsabilidad de los autores que las firman.

