



ISSN 1850-2512 (impreso)
ISSN 1850-2547 (en línea)

UNIVERSIDAD DE BELGRANO

Documentos de Trabajo

Área de Estudios de la Educación Superior

Observaciones a la acreditación de las carreras del
Art. 43 de la Ley 24.521 y la CONEAU

N° 200

Víctor Sigal¹

Departamento de Investigaciones
Noviembre 2007

Universidad de Belgrano
Zabala 1837 (C1426DQ6)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina
Tel.: 011-4788-5400 int. 2533
e-mail: invest@ub.edu.ar
url: <http://www.ub.edu.ar/investigaciones>

1. El autor ha ejercido la profesión de arquitecto por cuatro décadas, proyectando y dirigiendo la construcción de edificios y ha sido profesor de Diseño de la Arquitectura en la FAU, UBA. Tiene un C.E. en Sociología de la UBA y ha dirigido numerosas investigaciones en Sociología Urbana, Sociología de la Vivienda y Educación Superior universitaria y no universitaria. Ha sido profesor de Metodología de la Investigación de grado y posgrado en la UBA.

Para citar este documento:

Sigal, Víctor (2007). Observaciones a la acreditación de las carreras del Art. 43 de la Ley 24.521 y la CONEAU. Documento de Trabajo N° 200, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/200_sigal.pdf

I. Introducción

Las siguientes reflexiones sobre los procedimientos de la CONEAU en la acreditación de las carreras incluidas en el art. 43 de la Ley 24.521, Ley de Educación Superior, es decir de aquellas que ponen en riesgo el interés público, surgen de la observación de que en formularios, informes y dictámenes de dicho organismo existe un sesgo equivocado hacia la investigación que en nuestra opinión merece ser debatido. Del mismo modo, los procedimientos establecen un conjunto de obligaciones hacia la investigación en las carreras, de una compulsión al requerimiento de imposiciones de tareas de investigación a los docentes, de programas y compromisos que transgreden lo establecido por la Ley de Educación Superior y los estándares establecidos y no cumplen con las obligaciones que la Ley ha impuesto a la CONEAU con respecto a las carreras reguladas por el Estado.

De tal modo, las exigencias incorporadas en los procedimientos de acreditación, en las que se especifica en la práctica que cada Facultad, en todas las carreras, independientemente de su objetivo profesional, deban realizar proyectos de investigación, es una compulsión no solo ilegal sino poco racional e impracticable. Por otra parte, en las carreras comprendidas en el Art. 43, esta desviación tiene resultados paradójales en virtud de las observaciones que formularemos más adelante.

Advertimos que nos referimos únicamente a la investigación en las carreras comprendidas en ese artículo, aunque muchos autores cuestionan el enfoque de la investigación en la universidad refiriéndose no solamente a las disciplinas profesionales sino también a las científicas. Es decir que no se abre juicio aquí sobre si existen universidades donde hay carreras en las que la investigación es básica y disciplinas en las que ella constituye un requisito imprescindible.

Con un criterio histórico más acertado y un marcado escepticismo, Bosch (2001) afirma que *“La peregrina idea de que la misión fundamental de la Universidad es la investigación, sostenida por muchas personas que nunca realizaron investigación alguna, ha causado estragos en los países desarrollados pero no ha hecho demasiado mella en los subdesarrollados como el nuestro, aunque se la proclama en ellos solemnemente, gracias a que el sistema inmunológico en estos países reacciona ante los cuerpos extraños simplemente ignorándolos”*. *“En un país en el que el Estado destina a este rubro un ínfimo porcentaje del producto bruto interno y cuyas empresas privadas carecen de incentivos y de vocación para contribuir a esta actividad, la alharaca de la investigación se parece más a una farsa mítica que a un reclamo cultural”*. El ánimo de este trabajo es tratar de quitar el peyorativo “alharaca” y sus consecuencias en aras de la investigación seria y donde corresponde.

II. Universidad, docencia e investigación

1. Los orígenes de la investigación en la Universidad.

Para comprender esta compulsión hacia la investigación debemos detenernos unos instantes en la compleja historia de las relaciones entre la investigación y la Universidad.

Las universidades son más antiguas que la investigación como actividad institucionalizada, aun aceptando la segunda en un sentido mucho más amplio que el que se le confiere en la actualidad, cuando ya no se trata de una reflexión sobre el mundo sino que está asociada con una cantidad de operaciones lógicas y empíricas que dan cuenta de la validez y confiabilidad de los métodos y resultados.

La propuesta de Humboldt de incorporar la investigación a las actividades de la formación universitaria surge cuando todavía no había un desarrollo sistemático de las actividades de investigación, por lo que corresponde reflexionar sobre dos cuestiones: la primera es sobre el contexto y organización de las investigaciones en la época de Humboldt; la segunda es sobre el desarrollo de las profesiones tal cual la conocemos en nuestra época.

En cuanto a la primera cuestión, sobre la organización de las actividades de investigación a fines del siglo XVIII y principios del XIX, es importante tener en cuenta la relación entre las ciencias y las Academias y recordar que las ciencias eran, en los siglos XVI, XVII y XVIII, una actividad de los estamentos altos y medios de la sociedad. Ellas se desarrollaban en Academias, desde el siglo XVI, con una fuerte

influencia italiana, donde además de las artes, se cultivaban las ciencias en el sentido propuesto por Bacon, impulsor del método experimental y del rechazo a los prejuicios y preconceptos y Descartes, con la introducción de las matemáticas y la inteligencia como clave para la verdad, aislándola de los juicios engañosos de la imaginación y de los sentidos. Era una actividad de los sectores más ilustrados, con o sin reconocimiento del rey según los casos, y que corresponden claramente al proceso histórico del comienzo de la institucionalización de una incipiente actividad propiamente científica. (Bowen 1992).

Para entender, entonces, la propuesta de Humboldt, se debe analizar la historia de las Academias en dichos siglos, que comenzaron en Italia con la "Accademia del Cimento", la que patrocinó experimentos en una amplia variedad de temas, especialmente en física y biología y cuyo ejemplo se difundió ampliamente por los estados protestantes de Europa a través de un sistema de miembros corresponsales. Su primer interés se centró en mediciones para las cuales habían construido cierto tipo de instrumentos como barómetros, termómetros, hidrómetros, planos inclinados, etc. algunos de los cuales se conservan en el Museo de Historia de la Ciencia de Florencia. Sus intereses se desplegaron posteriormente hacia los fenómenos naturales y al final de la primera década, su secretario, Florenzo Magalotti, publicó en 1667 sus trabajos en un libro que fue el primero de este género en el mundo.

Este libro de pruebas y ensayos fue el primer corpus elaborado de experimentos diseñados deliberadamente y que intentaba empezar en la medida de lo posible sin ningún tipo de especulación previa. Se divulgó por Europa y Magalotti envió una copia a la recién fundada "Royal Society" de Londres y fue traducido al inglés en 1684.

El movimiento alrededor de las academias como la del "Cimento", declinó en Italia en el siglo XVIII pero ellas prosperaron en Francia con tal brillantez que este siglo puede ser descrito en relación con el desarrollo del saber superior como una gran época. El ejemplo histórico más notable lo constituye la creación de "La Academie de Poésie et Musique" que tuvo comienzos informales como círculo de amigos y llegó a tener la protección de Carlos XI, con la cual pudo superar la encarnizada oposición de la Universidad que temía que el estudio de la poesía y la música "ablandase a la juventud".

Después de las guerras de religión, suspendidas por el edicto de Nantes, Enrique IV, luego de su conversión al catolicismo, trató de introducir cambios institucionales importantes dirigiendo su atención preferentemente hacia los estudios superiores, otorgando a la Universidad de París, por ese tiempo en su nivel más bajo, nuevos estatutos que confirmaban su carácter reaccionario restringiendo el ingreso exclusivamente a los católicos, suprimiendo la lengua vernácula como medio de enseñanza e implantando la censura de prensa mientras los jesuitas, a la sazón, se hacían con el control de la Universidad.

El único logro progresista fue la renovación del estancado "College Royal" fundado en 1518 por Francisco I que no había prosperado como cabía esperar debido, una vez más, a la hostilidad de la Universidad y cuyo nombre se cambió por el de "College de France". Con el tiempo, a sus cátedras originales del Griego y Hebreo, se añadieron la Medicina, Cirugía, Matemáticas, Elocuencia, Derecho Civil, Botánica y Árabe.

La Universidad de París enfrentaba ahora un auténtico reto y durante todo el siglo XVII hizo la guerra al College y virtualmente a toda innovación en el ámbito educativo, a pesar de lo cual no pudo resistir a la marea del cambio y al término del siglo se encontraba en la decadencia más absoluta, eclipsada por la aparición del nuevo y más completo sistema de instituciones, de las cuales la primera y una de las mayores fue la "Academie Francaise" fundada en 1635 por el cardenal Richelieu.

Además de su puesto de ministro de finanzas, Colbert, quien sucedió al cardenal Mazarino como primer ministro, asumió el cargo de protector de dicha Academia y por medio de la organización del sistema académico ejerció una profunda influencia en el desarrollo de la cultura europea ya que en el breve lapso de diez años se fundaron cinco academias que siguen operando hasta el día de hoy. "L' Academie de Danse", "L' Academie des Inscriptions et Belles Lettres" "L' Academie des Sciences" "L' Academie de Musique" "L' Academie d' Architecture", eran todas ellas instituciones centradas en un fin específico y ofrecieron para el saber francés y europeo un aliento institucional que hasta ese entonces había estado ausente. De entre ellas una habría de llegar a ser merecidamente famosa, la de Ciencias, que había sido fundada formalmente en 1666, después de un largo período de gestación y que había atraído a numerosos visitantes especialmente algunos vinculados con el primer grupo científico de Inglaterra

pertenecientes a la “Royal Society”. A pesar de los avances habidos en el Continente, fue Inglaterra la que marco el rumbo científico de la Europa occidental del siglo XVII y la que proporcionó con la “Royal Society” un modelo para los siglos siguientes que como tantas otras sociedades de otros países” salió en definitiva favorecida por el anquilosamiento de las universidades. Para apreciar toda su importancia en la revolución científica y el progreso del saber, es preciso rememorar las etapas que conducen a su fundación en las épocas caracterizadas por la constante declinación de las universidades de Oxford y Cambridge y el estancamiento de las cuatro instituciones escocesas fundadas en los siglos XV y XVI, así como la de Irlanda, en Dublín.

Por otra parte, en cuanto a la dilucidación de la cuestión que tratamos, debemos señalar que Wittrock,¹ contra opiniones muy extendidas, sostiene que *“Existe un debate perenne sobre el verdadero significado que tuvo la resurrección de la Universidad, al estilo humboldtiano, para el desarrollo posterior de las actividades científicas”*.

En cuanto a la segunda cuestión planteada, relacionada con el desarrollo de las profesiones, correspondería revisar el desarrollo de las mismas en la Prusia de la época de Humboldt, que tiene claras analogías y grandes atrasos con respecto a Francia e Inglaterra.

El ejército se había convertido en un elemento importante de la sociedad prusiana, particularmente después de Federico el Grande y conjuntamente con la administración estatal, proporcionaron un área de empleo cada vez más importante para la clase media en proceso de surgimiento. Puesto que Prusia carecía de grandes ciudades y de capacidad industrial, la educación era un elemento imprescindible para esta creciente meritocracia burocrática. Existía cierto desdén por la educación profesional y la tarea de la universidad era seleccionar por su capacidad intelectual a quienes se harían cargo de las funciones de la burocracia.

De ese modo evolucionó la educación profesional a lo largo del siglo XIX fuera del marco del resurgimiento clásico y se establecieron las necesarias formaciones profesionales para un mundo que cambiaba. Recién en la segunda mitad del siglo XIX comienza la industrialización de actividades secundarias y ocupaciones de servicio, especialmente en Inglaterra y Francia donde alrededor de 1870 el 50% de la población era urbana mientras que en la época de Humboldt el 70% era rural. Por otra parte, en Inglaterra en primer lugar y en Francia posteriormente, esta revolución industrial se apoyó en la “revolución comercial” basada en la desaparición de las gabelas internas debido a la consolidación de las monarquías parlamentarias y la consiguiente ampliación de un mercado interno de capitales que fueron, en definitiva, las consecuencias más profundas de la Revolución Inglesa.

Por otra parte, el ejército tenía sus propias escuelas técnicas especializadas, similares a las de Francia, y aparecieron otros institutos técnicos.

¿Qué significaba, entonces, en la época de Humboldt (1810), una universidad profesionalista en una época en que las profesiones eran pocas: medicina, de larga tradición, abogacía, carrera de las armas, ingenieros militares, forestación y agronomía, y cuando el resto de las formaciones eran artesanales y correspondían a la actividad de los gremios y de corporaciones?.

El falso dilema entre universidades profesionalistas y científicas está muy alejado de las ideas de Humboldt, malinterpretadas por sus modernos exegetas, las suyas y las de los filósofos alemanes de la época, del mismo modo en que se equivocaron llamando profesionalista a la reforma napoleónica, “modelos” de universidad que se analizan más adelante.

Se hace necesaria la creación de las carreras profesionales como un componente imprescindible y específico de la educación universitaria. Las profesiones, renovadas, antiguas y nuevas, especializadas o no, aquí y en resto del mundo, se deben considerar centrales porque constituyen el resultado del cambio social, científico y productivo de la sociedad en la última centuria. De tal modo, existen universidades que contienen carreras profesionales, exclusivamente, y que responden a los cambios de las demandas sociales y del sector productivo, que requieren un tratamiento específico y en las que las actividades docentes son su eje central.

1. Bjorn Wittrock: Las tres transformaciones de la Universidad Moderna en Sheldon y Wittrock (1996)

2. La universidad, las profesiones y la investigación.

La definición de los diferentes niveles o tipos de estructuras educativas en la educación superior fueron adquiriendo sus formas actuales recién a fines del siglo XIX o principios del XX, por lo que resulta tan engorroso definir qué es la universidad del mismo modo que sería un error ver la acción del Estado siempre como antitética de las fuerzas del mercado.

Rothblatt y Björn Wittrock (1996) afirman que *“Históricamente, la formación de una política pública de educación superior ha sido el resultado de la interacción entre los mercados, las instituciones, las asociaciones profesionales, los gobiernos locales y nacionales y lo que los historiadores antiguos reconocieron como casualidad, fortuna o destino y que actualmente, de modo mucho menos metafísico y bastante más técnico, llamamos “contingencias”*.

Esta visión menos esquemática que la de algunos estudiosos se complementa con la opinión de Rolf Torstendahl (Ob. Cit.) acerca de la tradición de los estudios profesionales, de los que afirma, oponiéndose a una abundante argumentación contraria, fueron los objetivos universitarios desde el principio en el aprendizaje. Constituían una formación que se impartía en las universidades destinadas al bienestar físico y mental, de modo que interesaban fundamentalmente a la Iglesia y los príncipes. El conocimiento era muy utilitario en la sociedad medieval y las tres ramas que se enseñaban, teología, derecho y medicina, eran tipos de conocimiento útil, siendo la primera la enseñanza a los clérigos acerca del deber ser, lo correcto y moral. También, más adelante, merece una atención especial la formación de funcionarios y en el siglo XVI, los estudios de derecho se convirtieron, en general, en prerequisites para seguir una carrera en la Administración del Estado.²

De modo tal que el concepto de la “centralidad de la investigación” en la compleja historia de la universidad merece un examen más minucioso que requiere comenzar por los “modelos” de universidad.

3. Los llamados “modelos” de Universidad

Guy Neave³, entre otros autores, ha señalado varios modelos paradigmáticos de universidad que ha sintetizado, a costa de una excesiva simplificación, en los siguientes: el modelo Napoleónico (Francia), el Humboldtiano (Alemania), el de “demanda del mercado” (U.S.A.) y el de Gran Bretaña.

El primero de ellos sería uno de los más tempranos ejemplos del Estado uniendo a la universidad con la modernización de la sociedad. Al modelo Humboldtiano a menudo se lo ve como el origen de la universidad indisolublemente unida a la investigación. El modelo estadounidense, según este estudioso, contiene tres rasgos importantes: el énfasis sobre el “conocimiento útil”, sus relaciones estrechas con la comunidad local y quizás su rasgo más atractivo, sus relaciones estrechas con la economía y el británico es citado como un extraordinario ejemplo de un sistema universitario con una enorme autonomía institucional

Si bien el autor señala que estos arquetipos han ido cambiado especialmente después de la segunda mitad del siglo pasado y que todos miran los desarrollos del mayor sistema de educación superior, el de la USA, como fuente de inspiración, podemos observar desde nuestra pequeña perspectiva que ello es cierto, salvo para la CONEAU y para algunos académicos argentinos.

Una clasificación parecida hace Krottsch⁴, aunque, sin embargo, indica que “hasta el siglo XIX la universidad no se consideró el hogar natural de la ciencia y de la producción de conocimiento; la confluencia fue posible una vez que la ciencia misma se pudo constituir en torno a comunidades disciplinarias, normas y valores. Fue la conjunción entre estos desarrollos y los fines e ideales del Estado moderno lo que permitió vincular la unidad de docencia e investigación a un espacio determinado, proceso que, por otro lado, no fue tampoco un fenómeno generalizado”. Este texto, de por sí confuso, incluye, más adelante, los “intereses monopólicos” de los Estados Nacionales aun en los casos que éstos aún no existían, y los procesos de legitimación del saber, y por otro lado, excluye el desarrollo natural de las demandas

2. Según Guhr (ob.cit.) Aun hoy los funcionarios del más alto nivel en Alemania deben poseer un título de doctorado.

3. Guy Neave, Four pillars of wisdom. International Association of Universities

4. Pedro Krottsch. La lingua franca de la revolución neoliberal. La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social. Revista Pensamiento Universitario

de profesionales especialistas por parte de la sociedad y la organización creciente de los profesionales estudiados por la sociología de las profesiones.

Parece haber una tendencia a tratar a las instituciones universitarias como entes ahistóricos invariantes y lineales, modelos pletóricos de virtudes y homogéneos hasta el punto de no distinguir que el modelo de la universidad de Berlín fue casi único en Europa por muchas décadas. Del mismo modo las referencias a la obra de Napoleón y a la universidad norteamericana tienen el mismo grado de simplificación.

4. El llamado “modelo humboldtiano” de universidad

Que una universidad investigara cuando de hecho no existía la investigación tal como la conocemos en nuestro tiempo, era absolutamente improbable, como se ha visto en el punto II.1. el llamado “modelo Humboldtiano”, en el sentido de una “Universidad que investiga” según sus modernos expositores, reifica una construcción enteramente ahistórica, imposible de replicar como una alternativa posible para optar, en la época actual, entre una “universidad científica” y una “profesionalista”.

Para rastrear los orígenes de este verdadero mito de la *universidad humboldtiana* debemos enterarnos por el mismo autor de qué es lo que realmente quería decir. Pero, vale la pena para ello, recordar primero a Fichte, que antes que Humboldt, en 1807, escribió el texto

“Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de ciencias”. (Llambías De Acevedo Juan. 1958)

Las ideas de Fichte giraban alrededor de la necesidad de reconstruir el sistema educativo de forma moderna y que fuera un catalizador de lo que llamaba “la regeneración corporativa” y se basaban en el “orden moral” o “voluntad sublime”. Este concepto es de la mayor importancia para comprender el desarrollo de la educación alemana en épocas en que la Alemania moderna no existía y que Prusia y todos los principados alemanes estaban bajo la ocupación francesa. Este concepto de “orden moral” como constitutivo de la nación alemana está también presente en Humboldt, y se da en un contexto caracterizado por determinadas condiciones socioculturales, educativas y académicas de principios del siglo XIX, en Prusia, en donde Humboldt formula su tesis sobre la universidad. Pero ¿qué dice el propio Humboldt, para no guiarnos por sus equivocados exégetas?

Su escrito es de 1810, *“Sobre la organización interna y externa de los institutos científicos superiores”*. (Llambías De Acevedo Juan. 1958) y conviene recordar, a la sazón, la búsqueda de la identidad nacional alemana, en un período caracterizado por profundas convulsiones políticas y militares. En esos años, Napoleón había organizado a varios estados alemanes en la Confederación del Rin bajo control francés para su neutralización política y militar. Prusia, ocupada por Francia, hacía pocos años que había comenzado su expansión con Federico el Grande, Berlín era una ciudad nueva, sin un barrio gótico, con una universidad muy reciente y Alemania todavía no existía como país, pues era un conjunto no integrado de 32 estados y varias ciudades libres cuya unificación recién se produce en 1860 con Bismarck, en los que casi había dejado de utilizarse el alemán como idioma culto⁵. Ese conglomerado, sin embargo, estaba unido cultural e históricamente y sus intelectuales se hallaban en la búsqueda de una identidad nacional.

En su escrito, Humboldt propone la creación de esos *“institutos científicos superiores”* a los que los considera *“Como centros en los que culmina cuanto tiende directamente a elevar la cultura moral de la nación”, “Estos centros no son más que la vida espiritual de la Nación que conduce a la Universidad y a la Ciencia”*.

Ellos son los hitos fundacionales de esa identidad nacional, que ya se encontraba planteada por el Romanticismo alemán basada en las concepciones del *Gemeinschaft* en oposición al *Gesellschaft* (distinción que hace Tönnies entre Comunidad y Sociedad), en las tradiciones del este alemán campesino, del culto a la antigua Germania⁶, de la necesidad de la configuración moral y espiritual de una nación, etc.

5. Svend-Eric Lindman: A la búsqueda de Isis: La Educación General en Alemania y Suecia. En Nothblat y Wittroch (Ob. Cit.) Este autor señala los efectos devastadores de la Guerra de Treinta Años en la cultura y, como dato acerca de la crisis de la cultura, que Leibnitz escribiera en latín y francés y no en alemán.

6. El epítome de esta reversión a ese pasado mítico del Olimpo germano impregna la ideología nacionalista alemana hasta su

Estos centros, dice, deben combinar “*ciencia subjetiva*” y “*cultura objetiva*”, “*porque la ciencia no es un problema resuelto sino que requiere que se siga investigando permanentemente*”. Humboldt es un intelectual extremadamente interesante porque es, por una parte, heredero del romanticismo alemán de Goethe, Schiller y Lessing, (del *Sturm und Drang*) y al mismo tiempo un discípulo brillante de la Ilustración alemana (Aufklärung) por su preocupación por el avance de la ciencia. Entender a Humboldt es comprender su idea sobre el papel de las Academias y de la Universidad ya que afirma que “*la investigación se realiza en las Academias*”, (como ya hemos visto no solo en Prusia), “*y donde los investigadores la practican por sí solos o con amigos*”.

El Estado, entonces, debía ser fiel a la idea de “*encuadrar esta actividad en una forma más definida*” ya que esta actividad es “*vaga y mas bien fortuita*” caracterizando así las modalidades de las Academias, y para ello, dice, se les debe “*imprimir impulso*” y evitar que “*bajen de nivel*”. Afirma además que el Estado debe entender que en realidad su intervención no estimula la consecución de estos fines, “*su ingerencia es siempre entorpecedora y sin él las cosas marchan infinitamente mejor*”. Sus funciones se reducen, entonces, a lo siguiente: “*Para la sociedad deben existir formas exteriores, y medios para el cultivo de la ciencia*”. Quizás corresponda traducir más acertadamente “*formas*” como instituciones.

Citamos palabras de Humboldt sobre la universidad y la academia para mayor aclaración sobre sus proposiciones: “*Solemos entender por centros científicos superiores las universidades y las academias de ciencias y artes.*” “*Cuando se dice que la universidad solo debe dedicarse a la enseñanza y a la difusión de la ciencia, y la academia, en cambio a la profundización de ella, se comete, manifiestamente, una injusticia contra la universidad.*” “*La profundización de la ciencia se debe tanto a los profesores universitarios como a los académicos.*” “*Entre la universidad y la academia se establecerá, así, una emulación y un antagonismo y, además, un intercambio mutuo de influencias.*”

El centro del debate es entonces, para Humboldt, entre academias y universidades para el mejor desarrollo de la ciencia y no para el mejoramiento de la universidad con la incorporación de la investigación. Mucho menos se trata de una opción entre universidades “profesionalistas” y “de investigación”, como aparentemente se ha interpretado.⁷

¿Cómo se expande el modelo de la Universidad de Berlin al resto del mundo?. Guhr⁸ (2002) lo explica del siguiente modo:

“Comenzando a fines del siglo XIX, el éxito internacional de la universidad alemana y su calidad académica llevaron a una hegemonía del aprendizaje académico alemán y sus ejemplos concretos de prácticas universitarias constituyeron precedentes obligados no solamente para los reformadores americanos sino para los científicos y académicos de todos lados. Esta influencia fue fundamental en los estudios de posgrado más que en los de grado. La razón para ello derivaba de la estructura elitista de la educación superior alemana, centrada en los miembros individuales de su profesorado y en su Instituto..

La John Hopkins University es probablemente el ejemplo más prominente de la influencia alemana en la educación superior americana en el siglo diecinueve, aunque más que de toda la universidad alemana fue más bien la de Berlin, la más influyente por su eminencia especialmente en los estudios de posgrado y doctorales. Esta influencia duró hasta la Primera Guerra Mundial.

5. El llamado “modelo napoleónico” de universidad

Esa aparente antinomia requiere también el análisis del llamado “modelo napoleónico”.

También aquí hay algunos equívocos y desentrañarlos lleva a conclusiones parecidas a las de la exégesis del pensamiento humboldtiano. Los orígenes de este presunto “modelo napoleónico” hay que buscarlos hecatombe con el hitlerismo. Nada lo ilustra mejor que el ciclo “El Anillo de los Nibelungos” de Wagner y las brumas medioevales de su “Parsifal”, de su “Lohengrin” y de “Tristán e Isolda,” obras musicales geniales producidas por un ser despreciable desde muchos puntos de vista. Quizás lo más paradójico es que los antiguos habitantes de Prusia no eran los nobilísimos campesinos germanos, sino eslavos.

7. Rolf Thorstendal (Ob.Cit). Cita a Peter Moraw quien argumenta que “ Hay una diferencia entre las enseñanzas reales de los hermanos Humboldt y el concepto de un ideal universitario atribuido a ellos y sintetizado en el eslogan “unidad de investigación y enseñanza”.

8. Guhr Daniel J. Access to higher education in Germany and California

en las sucesivas reformas de la educación francesa del último siglo anterior a la Revolución, en el marco fundamental del conflicto de la Iglesia francesa conservadora y en particular su sector ultramontano, que dominaba la Universidad de París, y el pensamiento secularizado y reformista de la Ilustración.

Entre los años 1789 y 1799, período de la Revolución, antes de que Napoleón fuera nombrado cónsul, fueron tiempos muy turbulentos con una crisis casi total de la educación al pasar los colegios de manos de la Iglesia a las del Estado y con sucesivos proyectos de reforma de la educación. Se puede mencionar, por ejemplo, el proyecto del marqués de Condorcet de 1791, que siguiendo los planes ya esbozados por Mirabeau y Talleyrand, recomendó una secuencia de cinco sectores: una escuela primaria de 4 años, una secundaria, con conocimientos de matemáticas, ciencia, química, ciencias naturales, sociales y ética, luego un instituto técnico (comercial) o un lycee, ambos preuniversitarios y en la cúspide una Sociedad Nacional de Ciencias y Artes.

En ese período, la guerra acentuó la destrucción del sistema nacional de educación y la educación religiosa resurgió casi a escondidas. Recién en la época de la Convención en 1794 y durante 5 años se desarrolla una legislación que dispone la creación de establecimientos primarios de 6 años, écoles centrales, secundarias y un gran número de escuelas especializadas, independientes y avanzadas. Ellas fueron establecidas sobre el modelo de sociedades científicas y de academias de estudiantes, para que hicieran frente a las necesidades de la sociedad que estaba surgiendo. (Bowen 1992). Entre ellas, se pueden mencionar a la Escuela de Armas, la Escuela Militar, la Escuela Médica, el Conservatorio de Artes y Oficios, una escuela de Tecnología, la Ecole Polytechnique y en esa época se crea también la famosa Ecole Normal.

Es que la Revolución es, entre otras cosas, la expresión política de los cambios profundos producidos en la sociedad francesa que se explican por la consolidación de nuevas fuerzas sociales y productivas y de nuevos sectores que requerían, como siempre sucede, cambios en el sistema político y educativo.

Con Napoleón se termina de establecer el llamado "*Sistema de la Universidad Imperial*", por un decreto de 1806 y que refleja unívocamente la personalidad de Napoleón como estadista. ¿Qué era la Universidad Imperial?. El Art.1 de dicho decreto establecía que bajo el nombre de Universidad Imperial, se formaba un cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y la educación pública en todo el Imperio, con lo cual, entre otras consecuencias destierra definitivamente a la Iglesia de ese ámbito. El decreto reglamentario establece, dos años después, que la enseñanza pública en todo el Imperio esta confiada exclusivamente a la Universidad y que nadie puede abrir una escuela o emplearse en la enseñanza pública sin ser miembro de la universidad imperial. La dirección estaba ejercida por el Gran Maestro de la Universidad y de un cuerpo ejecutivo, dicho de otro modo, que dicha Universidad Imperial constituía el equivalente de un Ministerio de Educación en la que el Rector era el Ministro.

Lo importante es que sobre la base de lo existente se organizó una jerarquía de instituciones en un sistema cuádruple: primaria, bajo régimen comunal, secundaria, escuelas privadas (instituts) y colegios comunales, los lycees (academias casi militares) y la centralización de toda la enseñanza superior de universidades y escuelas profesionales avanzadas, reorganizadas en 34 academias regionales cada una supervisada por un rector. Esta organización permanece en los actuales distritos escolares franceses que no coinciden con las divisiones departamentales de la Nación.

Se debe tener en cuenta, entonces, que esta reforma napoleónica en la enseñanza superior se apoya sobre las reformas establecidas por la Convención, que ya hemos mencionado, y que poco tiene que ver con el modelo de universidad profesionalista tan mentado. En consecuencia, la consolidación de las carreras profesionales fue un producto inevitable de los cambios en la sociedad francesa no sólo de la época de la Revolución, sino anteriores y posteriores.

6. Algunas observaciones adicionales a los llamados modelos de universidad

La reiterada mención de "universidad profesionalista" o "market driven institutions" o peor aún, de "formación vocacional", aplicada por numerosos estudiosos a los presuntos modelos universitarios que no contienen actividades centrales de investigación y en particular para caracterizar al sistema universitario norteamericano, no sólo esconden un peyorativo, al que ya nos hemos referido, sino que no tienen en

cuenta la realidad del sistema de educación superior más extenso y complejo del planeta y a los demás sistemas cuya evolución en el último siglo es enorme, entre otras causas, por el proceso de masificación de los estudios universitarios durante todo el siglo XX.

Para dar por terminada, si ello es posible, con una discusión tan baladí sobre este tema, vale la pena transcribir algunos datos de la clasificación de las instituciones norteamericanas realizada por la Fundación Carnegie. Aquí se presentan los resultados del año 2000, que sufrieron posteriormente, en Enero de 2001, una revisión en las categorías de clasificación. Difieren en la clasificación utilizada de la usada por la National Center of Educational Statistics, del Estado Federal, aunque los criterios y las cifras globales son más o menos similares.

Cuadro 1. Clasificación y cantidad de instituciones de nivel superior. Carnegie Foundation

CATEGORÍA	Subtotales	Cantidad de instituciones
Universidades de Investigación/Doctorados	261	
Universidades de Investigación/Doctorados-Extensiva		151
Universidades de Investigación/Doctorados-Intensiva		110
Colleges y Universidades de Master	611	
Colleges y Universidades de Master I		496
Colleges y Universidades de Master II		115
Colleges de Baccalaureate	606	
Colleges de Baccalaureate –Liberal Arts		228
Colleges de Baccalaureate- General		321
Colleges de Baccalaureate y Associate		57
College de Associate	1669	
Instituciones Especializadas	766	
Seminarios teológ. y otras instit. relac. con la fe		312
Escuelas médicas y centros médicos		54
Otras escuelas de profesionales de la salud		97
Escuelas de ingeniería y tecnología		66
Escuelas de negocios y management		49
Escuelas de música, arte y diseño		87
Escuelas de Leyes		25
Colleges de profesorados		6
Otras instituciones especializadas		70
Colleges y universidades tribales		28
TOTAL	3941	

Observaciones del autor: Los Colleges de Baccalaureate son Four Year Colleges y otorgan el título de Bachelor que equivale a una carrera de grado en la Argentina sin la habilitación para ejercer una carrera regulada. Ellos pueden pertenecer a una Universidad o no. Colleges de Associate son Two Year Colleges que otorgan el título de Associate e incluyen a los alrededor de 1000 Community Colleges en los que el 18% aproximadamente de los egresados siguen los "transfer courses" para pasar a un four year college. El resto cursa cursos de capacitación y tecnicaturas.

Sobre un universo de 3941 instituciones, las universidades que en principio desarrollan investigaciones son alrededor de 900. Se debe tener en cuenta que en la última clasificación de la Carnegie Foundation se tuvieron en cuenta no solo los montos de financiamiento de la investigación sino también la estructura de la misma, a los efectos de refinar la definición de las categorías.

Por otra parte, para completar la argumentación se transcriben los datos de inversiones en Investigación y Desarrollo de diversos países cuyas fuentes son "El Estado de la Ciencia", RICYT (2006), Buenos Aires y "Main Science and Technology Indicators", OCDE, París y que muestran la frivolidad de algunas afirmaciones.

¿Cuánta investigación se realiza en ese sistema?. La respuesta se encuentra en el cuadro siguiente, Se puede observar que la USA invierte en I+D solamente en la educación superior alrededor de 42.000 millones de dólares. Compárese esta cifra con el total de la I+D de Francia, 48.000 millones, Alemania 74.300 millones y España 12000 millones. La investigación realizada solamente por las universidades de investigación de USA, es casi comparable a las inversiones totales de varios países europeos.

Cuadro 2. Inversión en I+D en diferentes países y su porcentaje realizado en sus iniversidades

EUROPA	
Gasto total en I+D (Millones de dólares)	
France	48124
Germany	74385
Spain	12075
Gasto en I+D ejecutado por el sector educación superior (Millones de dólares)	
France	9211
Germany	12078
Spain	3565
Porcentaje del gasto total en I+D ejecutado por el sector educación superior	
France	19,1%
Germany	16,3%
Spain	29,5%
AMÉRICA	
Gasto total en I+D (Millones de dólares)	
United States	312068,0
Argentina	664,2
Brasil	5329,0
México	2852,5
Chile	650,6
Gasto en I+D ejecutado por el sector educación superior (Millones de dólares)	
United States	42378,8
Argentina	166,1
Brasil	2045,0
México	1029,2
Chile	207,9
Porcentaje del gasto total en I+D ejecutado por el sector educación superior	
United States	13,6%
Argentina	25,0%
Brasil	38,4%
México	36,1%
Chile	32,0%

Cuando se aborda el tema en cuestión en nuestro país, vale la pena describir el universo del que se está hablando. En la Argentina hay aproximadamente 1.200.000 profesionales, según el Censo de 2001 y entre 20 y 30.000 investigadores, de los cuales 18.000 tienen una participación activa en el Programa de Incentivos para la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, con alrededor de 5500 proyectos que entre las Áreas de Humanidades, Ciencias Naturales y Exactas y Ciencias Sociales, abarcan el 70% de las investigaciones, siendo por lejos las carreras menos numerosas y las más alejadas de las contempladas en el Art. 43. Por otra parte, en el Censo de 1980, en que se procesó por última vez la pregunta "Especialidad cursada", se identificaron alrededor de 80 especialidades profesionales.

De modo que estas cifras deben llamar a la reflexión a los que suponen el carácter voluntarista y fácilmente ejecutable de la investigación en general y especialmente dentro de las carreras del Art. 43.

Por otra parte, están aquellos poco prevenidos que definen a las universidades privadas como “enseñaderos”, es decir donde no se hace investigación, y les parece “científico” negar de un torpe plumazo ideológico la realidad de la vida universitaria de nuestro país. Esa afirmación, en primer lugar es falsa, pero por otra parte se debe tener en cuenta que el 80,30 % de los alumnos del sistema universitario en el año 2004⁹, pertenecían a carreras profesionales, de los cuales en el sector de gestión pública eran el 79,94 % y en el de gestión privada, el 81,60 %. La contundencia de estas cifras muestra el peso de las carreras profesionales en la vida social y universitaria. Pero es que el más férreo opositor a los llamados “enseñaderos” no puede prescindir de un médico para sus problemas de salud, un arquitecto para su vivienda, un contador para el orden y la legalidad de sus transacciones y de los múltiples ingenieros que han contribuido a producir su automóvil, sus aparatos científicos, telecomunicaciones, agua, luz, etc.

La historia de la investigación y del desarrollo de las carreras profesionales permite, en realidad, hablar de un desarrollo paralelo en la educación superior, por una parte, en la formación para el ejercicio de las profesiones y por la otra, para el desarrollo de carreras en las áreas o disciplinas donde la investigación es parte insoslayable del currículo; acerca de este tema se debe razonar a partir del hecho de que se trata, en definitiva, de dos sendas relativamente independientes entre sí en el marco de la educación superior, con los necesarios contactos entre ellas, en particular en el desarrollo de la investigación aplicada.

Estos desarrollos paralelos tienen su origen en las cambiantes y profundas modificaciones del contexto social y productivo, que definen nuevos requerimientos y que determinaron funciones diferentes para ambos senderos de la educación superior. En este sentido podemos señalar: a) requerimientos que provienen del vigoroso desarrollo industrial y de los servicios con un proceso creciente de ampliación de demandas, especializaciones y aparición de nuevas disciplinas, impensadas en el siglo XIX; b) requerimientos propios del avance de la ciencia que requiere en los términos de Humboldt, “formas” y “medios” y en las que las universidades, como “forma”, tienden a tener un papel central, pero que además requieren de los medios; c) los requerimientos de la vinculación entre ambos.

Roger Geiger ¹⁰describe tres períodos en la configuración del estudio de graduados con investigación (graduate studies), con influencia alemana especialmente de la U. de Berlín, desde la Guerra de Secesión hacia 1890. Desde esa fecha hasta la Primera Guerra mundial se caracteriza por el crecimiento de las escuelas especiales profesionales como por departamentos dentro de las universidades que conservan su estructura de “college”. Entre las dos guerras mundiales, el interés de los fondos filantrópicos se inclina por la investigación y las industrias participan de ella.

Además, como ya hemos visto, la investigación básica o pura en nuestra legislación y en los Estatutos universitarios, puede estar o no dentro de las universidades y en el caso de que sea dentro de ellas y definida por las propias autoridades, en Institutos, Departamentos o donde sus Estatutos lo consideren más conveniente.

No entender este contexto y remitirse a una falsa antinomia profesionalista / humboldtiana, transforma la evaluación y acreditación de las carreras del Art. 43 en un verdadero freno al desarrollo de la educación superior como un todo complejo. Se debe aceptar estas dos sendas de desarrollo de las carreras para interpretar fielmente el marco legal de la acreditación.

La centralidad de la investigación ha llegado a constituir, en forma equivocada, el elemento presuntamente básico en la configuración de una universidad moderna y se llega a concebir un proceso de consolidación de este tipo de universidad en contraposición con el presunto carácter profesionalista que ha ido evolucionando en los siglos XIX y XX.

Este estereotipo, aparentemente inalterable y resiliente a sus propias contradicciones empíricas y lógicas, ha tenido efectos paradójales en la concepción de la universidad, en la evaluación de la misma y en los procedimientos de evaluación y acreditación de carreras.

9. Anuario de Estadísticas Universitarias. Se han clasificado las carreras en esas dos categorías en todas las Ramas y Disciplinas.

10. Roger Geiger: Investigación, educación de graduados y la ecología de las universidades en Estados Unidos: una historia interpretativa. En Rothblatt y Wittlock. (Ob. Cit).

Por otra parte, no está suficientemente clarificada la vinculación entre “docencia e investigación” cuyas *“relaciones presentan una complejidad que no suele ser reconocida en el discurso habitual sobre las universidades”* (Albornoz 2004). La importante observación de Chiaramonte (1998) debe ser tomada en cuenta: *“la concentración de las actividades de investigación en los institutos, separadamente de las cátedras, fue un camino adoptado por la Universidad argentina, al menos por la de Buenos Aires”*, cuyo Estatuto permite constatar la ambigüedad en la preferencia de los redactores del mismo por el modelo departamental. El Estatuto también afirma que *“se considera a la investigación como una actividad inherente a la condición de docente universitario”*. Este ideal de la generalización de la dedicación exclusiva con la investigación choca de lleno con la realidad y soslaya el problema de la inconveniencia de docentes fulltime en carreras profesionales, donde la transmisión de la experiencia profesional es absolutamente central.

“Al referirnos a la necesidad de unir docencia e investigación es preciso distinguir varios aspectos”. *“Desde la perspectiva del trabajo docente al menos tres aspectos distintos convergen en la labor docente. El primero de ellos es la transmisión de los conocimientos adquiridos en la específica labor de investigación del docente investigador. La segunda es la transmisión del saber ajeno, a través del estudio y la actualización en los avances de cada disciplina. La tercera es el aprovechamiento de la experiencia como investigador para hacer mejor uso del saber ajeno”* (Chiaramonte 1998). ¿Cuál de ellos tienen *in mente* los redactores de los procedimientos de la CONEAU y los evaluadores?.

7. Sobre la docencia universitaria

La docencia es una actividad compleja, difícilmente evaluable en cuanto a medición de resultados, entre otras razones porque ellos están teñidos de la contaminación de muchas variables simultáneamente.

Siguiendo a Kourganov (1972) ella tiene por fin formar a los estudiantes en los más diversos aspectos. *“Enseñar al estudiante un determinado número de nociones o conceptos y relaciones, hacer adquirir ideas fijando en su memoria cierto número de informaciones, ejercitarlo en el uso de cierta cantidad de métodos y técnicas fundamentales. Se puede decir que todo eso corresponde a la instrucción de la enseñanza”*

Pero una enseñanza completa no se reduce a una mera instrucción. *“A eso hay que añadir un conjunto de acciones destinadas a formar y desarrollar el conjunto de la personalidad del joven al que se dirige la enseñanza”*.

Por consiguiente hay en la base de la enseñanza un trabajo específicamente pedagógico y además, el aspecto fundamental de la progresividad y la continuidad lógica deben asegurarse en las diferentes etapas de la instrucción. Deberá tener el docente, entonces, una gran preocupación por los pasos introductorios a fin de hacer asimilable a los estudiantes los conocimientos necesarios para la comprensión de los problemas teóricos o prácticos que completen su enseñanza. Siguiendo a ese autor, en cuanto a la educación, se puede distinguir cuatro aspectos: a) La universidad, más todavía que la escuela primaria, debe enseñar a los estudiantes a pensar por sí mismo de manera independiente. b) La educación consiste en enseñarle al estudiante a prescindir de docentes. El estudiante debe aprender a resolver sus vacíos. c) El aspecto específicamente educativo de la enseñanza en el nivel universitario trata sobre todo de enseñarle al estudiante a adaptarse al trabajo en equipo mediante la formación del comportamiento y el carácter.

Estos atributos del docente no son frecuentes entre los investigadores, quienes habitualmente viven la docencia como una carga.

8. Algunas reflexiones sobre la investigación

Sabemos que una investigación puede tomar la forma de investigación fundamental, que apunta esencialmente a descubrir leyes de la naturaleza, o de investigación aplicada, que apunta más bien a inventar la aplicación práctica de las leyes fundamentales; esta última a su vez se prolonga en el dominio técnico en la investigación de desarrollo, que trata sobre todo de encontrar procedimientos técnicos tan eficaces como sea posible en el nivel de la producción.

En un sentido todavía más amplio, la investigación puede ser definida en una primera aproximación como un conjunto de búsquedas, operaciones y trabajos intelectuales o prácticos que tienen por meta el descubrimiento de nuevos conocimientos, la invención de nuevas técnicas y la exploración de nuevas "realidades". En consecuencia, es fácil discernir de qué modo la enseñanza y la investigación difieren por sus finalidades distintas para lo cual exigen disposiciones, motivación y competencias muy diferentes y hacen resaltar la irreducible y profunda diferencia de sus orientaciones. La enseñanza supone siempre una acción de un docente sobre un alumno y pone siempre en presencia directa o indirecta a dos personas de las cuales una apunta a transformar a la otra. En general la investigación apunta a introducir nuevos conocimientos, nuevas técnicas o a plantear nuevos problemas y es en sí misma totalmente ajena a cualquier preocupación pedagógica a diferencia de la enseñanza cuyo objetivo es formar a alguien.

A esta profunda diferencia de orientación corresponde una diferencia no menos profunda en la naturaleza de sus respectivas actividades ya que resulta evidente que no hay nada en común entre los trabajos de enseñanza directa y los trabajos de investigación.

Para algunos, la universidad se caracteriza mucho más por su actividad de investigación y Kourganoff, basado en la universidad francesa, llama "aristócratas" a aquellos que de alguna manera menosprecian las actividades de formación profesional.

Este autor describe los distintos tipos de formación que puede ofrecer una universidad suficientemente diversificada: 1) La formación para la capacitación profesional; 2) La formación de todos los docentes; 3) La formación de investigadores; 4) formación cultural, que no se refiere a ninguna formación profesional precisa pero que surge de la necesidad de adaptarse mejor al mundo cambiante que nos rodea. Pero a su vez, señala el mayor prestigio de la investigación en la enseñanza superior y atribuye sus orígenes a dos causas fundamentales, la primera es el culto de la investigación y la segunda, el desprecio por la enseñanza.

Para aquellos "aristócratas" la eficacia pedagógica no cuenta y paradójicamente en la enseñanza superior, la enseñanza jamás es considerada como la principal función de un docente. Ello aparece en nuestra versión vernácula y se puede constatar, en la estructura de los formularios de acreditación de la CONEAU que se analizan más adelante.

Por otra parte, hay una idealización de la investigación a la que se atribuye un factor formador sin tomar en cuenta la diferencia fundamental entre la enseñanza elemental y la iniciación de los estudiantes avanzados en la investigación especializada. Se ha llegado a creer que con la sola preparación de una tesina, se puede hacer adquirir a los estudiantes la facultad de imaginación, curiosidad científica, habilidad técnica y espíritu crítico.

Hay ciertos factores que contribuyen a la confusión. Por ejemplo, el artículo octavo del Estatuto de la UBA estableció que "*Se considera a la investigación como una actividad normal inherente a la condición de docente universitario*". Sin embargo, la generalización en la práctica de esta dedicación ha sido singularmente olvidada, en especial la de la dedicación exclusiva que es la condición aparentemente insoslayable para el ejercicio mínimo de ambas funciones conjuntamente. Recordemos que los docentes con dedicación exclusiva en las universidades nacionales y privadas constituyen alrededor del 14% del total, lo que indica que la mayor parte de los cargos son de dedicaciones simples.

Si bien las mayores dedicaciones son condiciones insoslayables que requieren los investigadores, de ello no se puede deducir que las mayores dedicaciones producen automáticamente investigadores o investigaciones. Tales son los casos de las carreras de Ingeniería de la Universidad de Catamarca y de Santiago del Estero, que contienen las más altas tasas de dedicaciones docentes de tiempo completo, alrededor del 35% y un relativo avance en el campo de la investigación.

9. Relaciones entre investigación y docencia

En este punto, vale la pena referirnos a algunas observaciones formuladas por Chiaramonte (1995) en el trabajo citado quien distingue, desde la perspectiva del trabajo docente, tres aspectos distintos de la investigación que convergen en la labor del docente:

- El primero de ellos es la transmisión de los conocimientos adquiridos en la específica labor de investigación del docente investigador.

- La segunda es la transmisión del saber ajeno a través del estudio y la actualización en avances de cada disciplina.
- La tercera es el aprovechamiento de la experiencia como investigador para hacer mejor uso del saber ajeno.

En realidad, de muchas reflexiones sobre las ventajas de que la docencia y la investigación coincidan en la misma persona, pueden derivarse problemas innecesarios como por ejemplo la instalación de un discurso que presuponga algo que no siempre ocurre en la realidad, y es que muchos buenos docentes no son buenos investigadores y a la inversa muchos buenos investigadores no son buenos docentes. De hecho, hay interrogantes que todavía no han sido respondidos: ¿todo universitario docente, debe ser un investigador?, y ¿todo buen investigador es necesariamente un buen docente?

III. La ley de educación superior y la CONEAU

Ahora bien, para situar los aspectos fundamentales de la cuestión tratada aquí que se relaciona con las carreras establecidas en el Art. 43, corresponde, en primer lugar, hacer una breve referencia a algunos legales que ayudan a configurar el problema en discusión.

1. Aspectos normativos

En primer lugar, la Ley 24.521 de Educación Superior en su Art. 28, establece las funciones básicas de las universidades como instituciones, es decir para el conjunto de sus actividades:

“Son funciones básicas de las instituciones universitarias: a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales. b) Promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas; c) Crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas; d) Preservar la cultura nacional; e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad”.

Por otra parte el artículo 29 establece la autonomía académica e institucional y sus atribuciones entre las que se enumeran nuevamente las “funciones básicas”, entre las que señalamos especialmente:

“.....d) Crear carreras universitarias de grado y de posgrado; e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad. f) Otorgar grados académicos y títulos habilitantes conforme a las condiciones que se establecen en la presente ley.” De modo tal que “formar y capacitar científicos”, “desarrollar planes de investigación científica” son tareas de la Universidad en su conjunto, como institución, que, merced a su autonomía, realizará en la forma y con los procedimientos que ella resuelva por sí.

El texto del art. 43 de la Ley es el siguiente:

“ARTICULO 43. - Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos: a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades; b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos”

Este artículo suscita el siguiente comentario de E. Mundet (2002)

“La correcta interpretación y aplicación del artículo 43 de la ley 24.521 no resulta tarea fácil, en primer lugar porque se trata de una institución o un mecanismo que no sólo carece de antecedentes en nuestro país, sino que, incluso, no responde estrictamente a sistemas que puedan encontrarse en el derecho comparado. En segundo lugar porque contiene pautas muy genéricas para la determinación de las carreras que deben incluirse en su nómina y en tercer lugar porque su aplicación constituye límites de consideración –si bien justificados– a la autonomía universitaria.”

Por lo tanto, desde esa perspectiva, queda claro que el Art. 43 es una gran excepción a la autonomía de la Universidad, y sigue: *“Adviértase que en esta temática la regla la constituye la autonomía de las universidades para generar carreras, fijar sus contenidos, determinar los conocimientos que se impartan, certificar las capacidades y competencias de sus egresados, con la única limitación de respetar la carga horaria mínima que fije el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades (artículo 42). Por lo tanto el artículo 43 que impone una limitación a ese amplio margen de autonomía constituye una excepción a la regla”* (Mundet, 2002)

En consecuencia, debemos indagar en cuanto al fundamento de la excepción, es decir, la razón por la que la Ley se aparta, en los casos que prevé, de la regla de autonomía e impone limitaciones a esa facultad de interpretación y aplicación restrictiva y rigurosa. Para el autor citado:

“Parece que el propósito de la ley es claro: Responde a la necesidad de asegurar a la sociedad un ejercicio profesional responsable cuando el mismo, si fuera realizado por quien no tenga la debida formación, pudiera generar un riesgo directo a la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. Se entiende así que el principio de autonomía debe ceder frente a otros valores o intereses de mayor jerarquía, como son los que la ley enuncia. La salud, la seguridad los derechos, los bienes la educación de los habitantes, son responsabilidad del estado y por ello este se encuentra legitimado a tomar los resguardos necesarios para garantizarlos”

Esos resguardos se logran mediante la fijación de contenidos curriculares básicos y de estándares y de criterios sobre la intensidad de la formación práctica necesarios e indispensables para lograr una formación profesional adecuada.

El fundamento de la excepción es, entonces y solamente, la necesidad de garantizar a los habitantes un ejercicio responsable en aquellas profesiones que puedan poner en riesgo valores fundamentales.

Obsérvese que en ningún momento se habla de la investigación y más adelante se analiza la muy discutible asociación causal entre investigación y calidad de la carrera profesional que parece ser uno de los aspectos centrales que de modo no manifiesto ha asumido la CONEAU.

Dichas carreras están asociadas con las responsabilidades profesionales que provengan de errores cometidos en el ejercicio profesional y con los juicios de mala práctica a que den lugar. Para aquellos que no han cursado en el estudio de sus carreras universitarias los aspectos legales del ejercicio de las profesiones y para su conocimiento, en el APÉNDICE I se han transcrito los artículos del Código Civil que se refieren a ellos.

Vale la pena citar un comentario de E. Mundet (0b.cit.) sobre los planes de estudio para centrar la atención sobre los criterios dentro de los cuales se inscribe la acreditación.

“De lo que se trata es de aquellos contenidos indispensables para afrontar las competencias que resulten generadoras del riesgo advertido”. Esto implica que la Ley no pretende mejorar la calidad de la oferta educativa como ocurre con los posgrados, sino fortalecer la formación necesaria para aquellas actividades profesionales reservadas, monopólicamente al título (sub.nuestro.). “Recuérdese que el carácter restrictivo al que con insistencia nos hemos referido alcanza incluso a este aspecto, determinando que los contenidos que se fijen no deben superar lo estrictamente necesario para garantizar la debida formación del profesional y despejar el peligro del riesgo social”.

Se desprende de ello y lo reiteramos, que no está en cuestión la “calidad” en la oferta educativa, en la que algunos estudiosos incluyen la investigación como componente insoslayable del proceso, sino la formación profesional.

Mundet (ob.cit.) vuelve a la dilucidación de la cuestión de definir la calidad en relación con la práctica profesional: *“Los estándares además deben definir aspectos básicos comprensivos del proceso de enseñanza aprendizaje indispensables para el logro de una formación profesional que despeje el riesgo potencial de los valores que se pretenden proteger. Insistimos en este punto porque resulta fundamental: Aún cuando la misma norma engloba a la acreditación de grado y de la de posgrado, debe distinguirse el diferente propósito que fundamenta a ambos procesos. La acreditación de los posgrados persigue garantizar la excelencia de la oferta educativa, con el fin de prestigiar nuestro sistema de educación superior. La acreditación de carreras de riesgo de grado pretende garantizar una formación mínima del profesional que asegure un ejercicio carente de riesgo para la sociedad. No podemos negar que esto implicará un cierto grado de excelencia, pero distinta de la del posgrado. En este es la carrera en general la que debe llegar a límites de calidad en su totalidad. En el grado son las competencias las que requieren excelencia. La diferencia puede parecer sutil pero no lo es. Ella pretende remarcar algo que es fundamental: El legislador, el Ministerio y el Consejo de Universidades deben centrar su preocupación cuando se trata de carreras de grado, en garantizar una formación que despeje el peligro de riesgo. Si se pierde de vista este aspecto y se mira la calidad de la oferta, puede ocurrir que lo que interesa pase desapercibido a la sombra de una pretendida excelencia científica. Por ello en este aspecto adquiere gran relevancia la formación práctica, es decir aquella dirigida a los habitantes, que será, por lo general, la generadora de riesgo”.*

Por ello, la última parte del artículo 43 establece que el Ministerio determinará, con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, *las actividades profesionales reservadas exclusivamente a quienes hayan obtenido un título profesional determinado como integrante de la nómina del artículo 43.*

Este aspecto fundamental y que la CONEAU soslaya en forma reiterada, ha sido analizado exhaustivamente por José Luis Cantini (1997) y se refiere a la *habilitación profesional*, aspecto que merece un comentario especial por su importancia ya que nuestro país es uno de los pocos en los que el diploma académico incluye la habilitación para el ejercicio profesional. Ello da por resultado la obligación del Estado de cautelar el interés público en el ejercicio de aquellas profesiones que puedan lesionarlo. A tal efecto, desde 1885 hasta 1955, el título y la habilitación profesional se identificaron y ambos correspondían a las universidades del Estado y en 1955 ello se amplió a las universidades privadas.

En 1980 se extendió al PE las atribuciones de fijar “incumbencias” en la Ley de Ministerios 22450 pero no las limitaban como el decreto 939/75, a las profesiones reguladas por el Estado.

En consecuencia se produjo con el tiempo una confusión entre diplomas e incumbencias que sumaban centenares de casos y ante esa situación en 1994 se fija que solo se fijaran incumbencias a aquellos títulos cuyo ejercicio profesional pudiera comprometer el interés público y el Ministerio de Cultura y Educación determinara los títulos que requirieran incumbencias.

Con el art. 42 de la Ley 24521 se especifica que *“Los títulos con reconocimiento oficial certificarán la formación académica recibida y habilitarán para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional”*, y el art. 43 especifica la nómina de los títulos y sus actividades reservadas. Entonces, como dice el texto de J.L. Cantini (1997) *“en cuanto a la habilitación profesional, la opinión unánime de la doctrina jurídica es que ella constituye una atribución exclusiva del Estado”*.

Pero, por otra parte, esta última ley otorgó la habilitación profesional encuadrándola en una serie de recaudos colectivos destinados a garantizar el interés público. De aquí surge el origen de los criterios y procedimientos de la CONEAU para la acreditación de las carreras del Art. 43 en base e a los estándares y competencias fijados por el Consejo de Universidades y el Ministerio de Educación. A nuestro modo de ver, los devaneos investigativos de la CONEAU la llevan a no cumplir con lo dispuesto en la Ley, resintiéndose de este modo el poder cautelar del Estado en el interés público.

Citando aquí a E. Sánchez Martínez (2006) *“Y es que, como es sabido, en nuestro sistema el Estado delega en las instituciones universitarias no solo la función de certificar los conocimientos adquiridos, sino también la de habilitar para el ejercicio profesional, lo que acarrea amplias y fundamentales responsabilidades sociales”*.

La importancia de la distinción entre carreras de interés público reguladas por el Estado o carreras de riesgo y aquellas solamente académicas ha sido claramente discernido por el Legislador en el art. 247 del Código Penal: “ *Será reprimido con prisión de quince días a un año el que ejerciere actos propios de una profesión para la que se requiere una habilitación especial, sin poseer el título o la autorización correspondiente. Será reprimido con multa de \$ 750 a \$ 12.000 el que públicamente se arrogare grados académicos, títulos profesionales u honores que no le correspondieren*”.

Los consejeros de la CONEAU y su cuerpo técnico, han perdido de vista por completo, a diferencia del Legislador, el tema de la seriedad de la formación práctica o profesional en la habilitación profesional y del rol de esa institución en el cumplimiento de la Ley.

Para completar los aspectos centrales del marco normativo al que se deberían adecuar los procedimientos de acreditación, señalaremos algunos puntos fundamentales de la Resolución 1232/01 del Ministerio de Educación de la Nación, que fija los estándares a los que se debe adecuar dicho proceso en el caso de las carreras de Ingeniería y que establecen claramente su relación con la formación profesional.

“Que el artículo 43 de la Ley de Educación Superior establece que los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, deben tener en cuenta –además de la carga horaria mínima prevista por el artículo 42 de la misma norma- los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el MINISTERIO DE EDUCACION en acuerdo con el CONSEJO DE UNIVERSIDADES.

Que, además, el Ministerio debe fijar, con acuerdo del CONSEJO DE UNIVERSIDADES, las actividades profesionales reservadas a quienes hayan obtenido un título comprendido en la nómina del artículo 43”.

“ARTICULO 3º.- Aprobar los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos consignados en el artículo 1º, así como la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido dichos títulos, que obran como Anexos I –Contenidos Curriculares Básicos-, II –Carga Horaria Mínima-, III –Criterios de Intensidad de la Formación Práctica-, IV –Estándares para la Acreditación- y V –Actividades Profesionales Reservadas- de la presente resolución.

“En la aplicación de los Anexos aludidos que efectúen las distintas instancias, se deberá interpretarlos atendiendo especialmente a los principios de autonomía y libertad de enseñanza, procurando garantizar el necesario margen de iniciativa propia de las instituciones universitarias, compatible con el mecanismo previsto por el artículo 43 de la Ley Nº 24.521.”

En los artículos referentes a los contenidos no se mencionan en ninguno de ellos aspectos referidos a la investigación como actividad central: *“Los contenidos alcanzan no sólo la información conceptual y teórica considerada imprescindible, sino las competencias que se desean formar, dejándose espacio para que cada institución elabore el perfil del profesional deseado.*

En cuanto a los fundamentales criterios de intensidad de la formación practica, se establece la carga horaria de al menos 750 horas en cuatro grupos de formación: formación experimental, resolución de problemas de ingeniería, proyecto y diseño, y práctica profesional supervisada. Como lo indica el texto “la intensidad de la formación práctica marca un distintivo de la calidad de un programa”.

Lo mismo sucede con la formación experimental y de trabajo en laboratorio y/o campo en las que se debe garantizar una actividad adecuada.

Es fundamental señalar que en la Resolución que comentamos, en cuanto a que para la fijación de los estándares, *“se tomaron como ejes rectores el resguardo de la autonomía universitaria –a cuyo fin se les dio carácter indicativo, no invasivo-, y el reconocimiento de que las carreras a las que se aplicarán se enmarcan en el contexto de las instituciones universitarias a las que pertenecen, careciendo de existencia autónoma”.* Este párrafo es consistente con el análisis presentado más arriba abundando en el carácter no autónomo de la carrera sino como formando parte de la institución universitaria.

En cuanto a *1. Contexto Institucional*, se afirma lo que ya se dice en la Ley: “*La carrera debe desarrollarse en una Universidad o Instituto Universitario donde se realicen actividades sustantivas en educación superior: docencia, investigación, extensión y difusión del conocimiento*”. Debe entenderse, porque no cabe otra interpretación, que el desarrollo de la investigación es una actividad de la Institución y no de las carreras en trámite de acreditación, en particular las del Art. 43. Lo vuelve a afirmar luego en *1.3. “La Institución debe tener definidas y desarrollar políticas institucionales en los siguientes campos: a) investigación científica y desarrollo tecnológico”*.

Se exige *1.4. Plan de Desarrollo explícito*, que atienda al mantenimiento y “*al mejoramiento de la calidad*”, sin que ello implique necesariamente, como veremos luego, el incremento de las actividades de investigación en las carreras del Art. 43.

Los estándares referidos a las características del Plan de Estudios no exigen la participación de alumnos y docentes en investigaciones

En cuanto a *Cuerpo Académico*: “*III.1. La carrera debe contar con un cuerpo académico en número y composición adecuado y con dedicación suficiente para garantizar las actividades programadas de docencia, investigación y vinculación con el medio.*” *III.7. Debe contemplarse la participación de miembros del cuerpo académico en proyectos de investigación y desarrollo y en los programas o acciones de vinculación con los sectores productivos y de servicios de la carrera*”. Ello es así si la Institución ha resuelto radicar la investigación en la carrera bajo acreditación, como una de las alternativas a su disposición para desarrollarla, en lugar de hacerlo en otras estructuras institucionales u otras áreas de gestión.

Del análisis que hemos realizado de una de las Resoluciones de Estándares que configura las actividades de acreditación se desprende claramente que la investigación universitaria no solamente han sido extrapoladas irrazonablemente a todas las instancias de la universidad, sino que el peso de estas actividades no es justificable no solo en la evaluación sino tampoco en la insistencia de su presencia en los planes de mejora de las carreras.

Es evidente que la CONEAU ha dado por demostrada la correlación positiva entre la investigación y la calidad de la práctica profesional sin fundamento alguno puesto que intenta corregir el “*rumbo equivocado*” a casi todas las carreras de ingeniería. Por ejemplo, en el “*Informe Preliminar al Sr. Ministro sobre la Formación de los Ingenieros*” de la CONEAU, se puede leer en el Punto 2.2.: “*En la mayoría de los casos, el desarrollo de la investigación es mínimo o nulo. Obviamente el desarrollo de la investigación no fue parte de líneas de trabajo en muchas instituciones dedicadas a la formación de ingenieros que no lo consideraban un factor imprescindible para la actividad académica tal como hoy lo exigen las normas aprobadas de la Ley de Educación Superior y en la Resolución 12322/01*”.

Esta afirmación tan apodíctica (que esconde un dejo de asombro) ha sido analizada más arriba mostrando el presunto error tanto en la interpretación de la Ley como en la de la Resolución que por otra parte son muy posteriores al funcionamiento de las facultades de ingeniería del país. Por otra parte ello no resiste el más mínimo examen desde el punto de vista de un elemental análisis causal. Pareciera que la CONEAU nos está comunicando que cien años de formación de excelentes ingenieros han sido décadas perdidas por parte de las carreras de ingeniería. Más aún, si el supuesto de la “*desviación investigativa*” es cierto, es decir que la investigación en la carrera es condición necesaria para la calidad profesional, ¿cómo es posible que se hayan formado buenos ingenieros, si ella no existió?. (No conocemos una evaluación de las carreras de ingeniería en este sentido y la CONEAU no ha realizado una evaluación de los resultados de la formación de los ingenieros). Y si la investigación no es imprescindible, ¿no tendría que reflexionar la CONEAU, compuesta por académicos y personal técnico que suponemos formado profesionalmente (aunque cuyos antecedentes desconocemos), sobre todo su enfoque alrededor de este tema?¹¹

11. La CONEAU no ha hecho una evaluación de los ingenieros, pero el autor que, en el ejercicio de su profesión, ha debido contratar ingenieros de varias especialidades como estructuralistas, sanitarios, electricistas, del agua, aire acondicionado, etc. no ha tenido dificultades en contar con especialistas del más alto nivel a quienes nunca les pidió antecedentes de sus publicaciones en revistas de referato, sino más bien de sus antecedentes profesionales. Si bien, desde el punto de vista epistemológico, un ejemplo no constituye una demostración, sin embargo se puede observar una gran dificultad en refutar esta observación.

2. Una aproximación a los orígenes de la “desviación investigativa” en los procedimientos de la CONEAU

Este conjunto de interpretaciones equivocadas de la CONEAU, al que llamamos “desviación investigativa”, lleva inevitablemente a formularnos, a guisa de hipótesis, las razones que han llevado a ello, a razonar acerca de sus presuntos orígenes especialmente a la luz de ciertas resistencias y prevenciones hacia la orientación de las universidades y carreras llamadas “profesionalistas”, que son precisamente aquellas incluidas en el Art. 43. Algunas razones posibles:

- a) Que se haya pensado que es absolutamente necesario que la investigación exista en la universidad debido a que la universidad argentina se orienta en la tradición científica del presunto “modelo humboldtiano”, que sería “positivo” en lugar del presunto modelo “profesionalista” de la universidad napoleónica, que constituiría la antinomia “negativo” cuyo análisis se ha efectuado más arriba.
- b) Que la práctica de la investigación en la Universidad y en las carreras, parece ser una condición necesaria para asegurar la calidad en la formación de los universitarios, que se debe aplicar independientemente del tipo de carreras que se dicten, incluyendo aquellas que se incluyan en el Art. 43, de la Ley de Educación Superior, de carácter profesional por definición.
- c) El hecho plausible de que entre las autoridades y técnicos de la CONEAU no haya una presencia representativa de egresados con experiencia en el ejercicio de carreras profesionales o de investigadores, puede ser una causa de dicha desviación. De tal modo, dicha falta de inclusión de profesionales con experiencia que conozcan las características de las carreras del Art. 43 y de los juicios de mala-práctica que su enunciado incluye tácitamente, en la formulación de los métodos y procedimientos de evaluación y acreditación de carreras comprendidas en el Art. 43, no permite que esos procedimientos contemplen las perspectivas profesionales.

3. Efectos de la “desviación investigativa”

3.1. El desmedro de la docencia

La insistencia acrítica en los aspectos del desarrollo de la investigación en la universidad en el seno de las carreras profesionales produce un efecto serendipítico de desmedro de la docencia cuyas probables causas se podrían rastrear reflexionando sobre los siguientes puntos:

- a) Un primer aspecto lo constituyen algunos aspectos metodológicos en los procesos de acreditación ya que la medición de las variables de investigación es aparentemente mucho más simple que la de la docencia. Indicadores tales como publicaciones en revistas con referato, patentes, participación en congresos, libros, premios obtenidos, etc. son indicadores de medición directa sobre los que en general existe consenso y se puede considerar que están positivamente correlacionados con el avance y calidad de la investigación, es decir son indicadores sobre los cuales hay un acuerdo acerca de su validez.

En cambio, elegir los indicadores de la calidad docente es un tema abordable con dificultades, tanto desde el punto de vista teórico como de implementación. Son de difícil creación y aplicación los procedimientos de medición de las habilidades pedagógicas de los docentes en la universidad. Algunas universidades disponen de encuestas formuladas a los alumnos sobre la calidad de sus docentes, desagregada en diferentes dimensiones, lo cual constituye uno de los pocos procedimientos con relativa validez en la medición de la calidad docente, pero no es un sistema muy extendido en nuestro país y su uso es más frecuente entre las universidades privadas que entre las públicas.

También existen cursos de formación docente para docentes universitarios pero no es habitual la verificación de su eficacia en cuanto a sus resultados.

No obstante estas dificultades, se debería considerar que obligaciones académicas frecuentes en algunas universidades como los trabajos finales de carrera, las pasantías profesionales antes del egreso, las materias de habilitación profesional, etc. contribuyen centralmente a la calidad de la *formación profe-*

sional del alumno, y son actividades de aprendizaje que no están incorporadas en la medición habitual de la calidad docente a través de resultados¹² y que son actividades propias de la formación profesional de las carreras del Art. 43.

Por otra parte, cabe preguntarse si el desarrollo de la investigación suple la calidad profesional de los docentes, en cuanto a la transmisión más adecuada de la naturaleza del ejercicio profesional. Estas cuestiones ponen en duda las razones de la adjudicación de un peso mayor a la investigación que a la experiencia profesional de los docentes en los procesos de acreditación como se puede observar más adelante en el análisis de la Ficha Docente.

- b) Como causa del desmedro de la docencia, pesan también las tradiciones de las ciencias duras en cuya enseñanza está implícita la investigación y ello es extrapolado acríticamente a otros tipos de formación. Ello es grave cuando como en el caso de las carreras profesionales del Art. 43, el componente de actividades de investigación no es exigible a los alumnos.
- c) La tercer causa posible del desmedro a la docencia, podría provenir de la falta de inclusión en la formulación de los métodos y procedimientos de evaluación y acreditación de carreras comprendidas en el Art. 43, de profesionales con experiencia en el ejercicio de las profesiones como se ha expuesto más arriba.
- d) Otro aspecto a considerar es si en las profesiones que ponen en riesgo la salud, los bienes, etc, de las personas, basta analizar la calidad global de la carrera en la que la investigación constituiría un elemento básico, para verificar la calidad de la formación práctica. O dicho de otra manera, en Ingeniería o Arquitectura, ¿no se debería enfatizar el aprendizaje, es decir la docencia, de aquellas disciplinas directamente vinculadas con los riesgos específicos de esas profesiones, tales como la enseñanza del cálculo y construcción de estructuras, los aspectos legales del ejercicio de la profesión, la seguridad de las obras, la dirección de la construcción de las mismas, la ejecución de instalaciones, la ejercitación de la práctica profesional, etc.?
- e) Por otra parte, se ha señalado reiteradamente, el mayor prestigio de que goza la investigación con respecto a la docencia en el imaginario social.

3.2. Efectos de la mala interpretación del “modelo humboldtiano”

Veamos ahora cuáles son las que se pueden considerar consecuencias de las derivaciones equivocadas de la mala interpretación del modelo humboldtiano, acríticamente aceptado y que se reflejan en los dictámenes de acreditación de carreras del Art. 43.

- a) Bajo supuestos poco demostrables la investigación adquiere la condición de necesaria e indispensable en todas las carreras incluyendo las unívocamente profesionales.

En las obligaciones que establece la CONEAU entre sus procedimientos y bajo la actuación de los evaluadores, subyace la concepción pueril de que el desarrollo de las actividades de investigación en las carreras de formación profesional puede ser el resultado de acciones voluntaristas, sin los marcos adecuados institucionales, sin una equilibrada masa crítica de docentes, investigadores y alumnos ni recursos financieros apropiados, ni condicionantes de tamaño y especialidad, ni apoyo del Estado ni de empresas privadas.

Existe aquí, como en todos lados, la necesidad de la consolidación de una masa crítica de grupos de investigación, de medios disponibles, infraestructuras adecuadas, financiamiento, etc. No es lo mismo la investigación en matemáticas que en estructuras de hormigón armado, o electrónica, independientemente de la presunta pertinencia de la investigación en las carreras profesionales.

12. Las pruebas de conocimientos de la formación teórica, el llamado presuntamente ACCEDE, (Análisis de contenidos y competencias de que los Estudiantes Disponen Efectivamente) constituye una prueba de gran confiabilidad y casi nula validez, lo cual se puede corroborar con las conclusiones que han elaborado las carreras en acreditación a partir de los resultados de la misma y que muestran su casi absoluta inutilidad.

En la práctica ello trasunta un conocimiento superficial de la problemática de la investigación y una cierta banalización de dicha actividad. Se debe recordar que el fenómeno del desarrollo de un proceso de investigación es complejo, que no se promueve con un simple decreto: “a partir de la fecha las universidades harán investigación”, Creer que programas de investigaciones serios y relevantes se ponen en marcha con la contratación de un par de profesores fulltime es una verdadera simplificación.

- b) *El desideratum de que un docente sea un investigador*, que en las carreras profesionales se halle en las “*fronteras del conocimiento*”, es una expresión pomposa que en la actualidad no expresa prácticamente nada y no está basada en casuística alguna. De ello se deriva la recomendación de designar investigadores como docentes de los cursos básicos de matemáticas, física, etc. de las carreras de ingeniería. Ello constituye una proposición verdaderamente disparatada si se piensa que un docente de Análisis Matemático 1, debe ser un investigador de las matemáticas y llevaría a pensar en el epítome de que Poincaré enseñe integrales y derivadas o que Einstein enseñe calor, magnetismo, electricidad y óptica de primer año de Física.
- c) *Existe una gran confusión entre los roles de los docentes y los de los investigadores* que es realmente incongruente y que requiere una conceptualización más adecuada, y nos referimos a algunas cuestiones de sentido común, alejadas de la retórica que envuelve las proposiciones que habitualmente se formulan. Entre ellas: i) Un buen docente no es necesariamente un investigador capacitado y ello no se suple con un curso de metodología de la investigación. ii) Un buen investigador no es necesariamente un buen docente y ello no se suple con un curso de formación docente. iii) Lo que sí es fundamental es que las carreras profesionales requieren buenos docentes, que pueden ser eventualmente investigadores y que sean profesionales cuya experiencia en su especialidad sea adecuadamente transmitida a sus alumnos.

IV. La acreditación de las carreras de Ingeniería

1. Implicaciones de los criterios aplicados por la CONEAU

La “desviación investigativa” es particularmente detectable en los criterios usados en la formulación de la ficha docente de los profesores de las carreras que analizamos a continuación.

2. El contenido de los formularios de acreditación.

2.1. Síntesis de la ficha docente.

Dichos sesgos de la “desviación investigativa” son evidentes en el peso de la investigación en los antecedentes de los docentes que supera ampliamente al de la experiencia profesional y docente, lo cual constituye un contrasentido en la formación profesional de estas carreras; del mismo modo, se requieren atributos poco asociados con la calidad docente.

11. Últimos productos de su actividad

Capítulos de libros. Indicar las referencias completas. Confeccionar un cuadro para cada uno. Sólo para los últimos 3 años.

Autores del capítulo: Título del libro: Título del capítulo:
Editorial: Lugar de impresión: Año: Páginas:

12. Últimos productos de su actividad

Libros. Indicar las referencias completas. Confeccionar un cuadro para cada uno. Sólo para los últimos 3 años.

Autores: Título del libro: Editorial: Lugar de impresión:
Año: Páginas:

13. Últimos productos de su actividad

Trabajos presentados a congresos y/o seminarios. Indicar las referencias completas. Confeccionar un cuadro para cada uno. Sólo para los últimos 3 años.

Autores: Título: Evento:
Forma de participación (exposición, panel, conferencia por invitación, moderación, redacción de memorias).
Lugar de realización: Año:

14. Últimos productos de su actividad

Otras publicaciones. Indicar las referencias completas. Confeccionar un cuadro para cada una. Sólo para los últimos 3 años.

Autores: Título: Medio de publicación: Año:

15. Últimos productos de su actividad

Resultados protegidos a través de instrumentos de propiedad intelectual, como patentes, derechos de autor, modelo de utilidad, etc. Indicar las referencias completas. Confeccionar un cuadro para cada uno. Sólo para los últimos 3 años.

Tipo: Titular: Fecha de solicitud:
Fecha de emisión:

Análisis Items 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 : Se refieren a actividades de investigación científica y tecnológica, incluyendo publicaciones en revistas con referato, patentes, libros, seminarios, etc. actividades rutinarias para la medición de la calidad de investigador. Por otra parte, adicionalmente, se puede señalar que se instruye en varios ítem citar los antecedentes de los últimos tres o cinco años, por lo que personas de la trayectoria de Einstein estarían excluidos en los últimos veinte años de su vida de dar clase en una de nuestras universidades.

16. Antecedentes profesionales

Área principal de desempeño profesional. Indique la disciplina, subdisciplina y especialidad en la que se desempeña profesionalmente. No incluir las actividades que desempeña en el ámbito académico.

Disciplina: Subdisciplina: Especialidad:

17. Situación actual

Completar un cuadro con cada cargo que desempeña actualmente en el ámbito público o privado.

Institución: Área/Departamento: Cargo:
Año de designación: Dedicación en hs. reloj por semana:

Describir las actividades que desarrolla:

18. Actuación profesional fuera del ámbito académico

Sintetizar la actuación profesional fuera del ámbito académico en los últimos 5 años.

19. Otros antecedentes

Sintetizar en no más de 15 líneas otros antecedentes que considere relevantes.

Análisis de los ítem 16, 17, 18, 19 y 20. Aquí se mencionan los antecedentes profesionales.

Para un ingeniero civil, haber proyectado y dirigido en los últimos cinco años, (plazo establecido en los formularios para las actividades profesionales) grandes plantas industriales, o puentes de grandes

luces, o estructuras complejas, o desarrollos significativos en sus campos específicos para el caso de ingenieros de otras especialidades constituye un lapso disparatado por varias razones. Son obras de larga duración, en consecuencia ¿como se establecen los cinco años?. Además, un profesional que hace 10 años haya calculado y dirigido una gran estructura, (que no se realizan todos los días en nuestro país) no puede mencionarla porque su descripción excede seguramente las 15 líneas si además ha tenido una trayectoria profesional destacada.

2.2. Observaciones sobre los formularios de acreditación en general

A este respecto nos limitaremos a citar a E. Sánchez Martínez (2006), quien, al mencionar en su intervención las debilidades en un balance tentativo de la CONEAU señala con gran claridad:

“...Pero al preparar los formularios y datos que habitualmente se solicitan, uno tiene claramente la impresión de que hay límites que se están sobrepasando, sin que al parecer existan directivas o pautas que dejen ver que alguien se está ocupando seriamente de ver el problema en su conjunto, con una visión sensata y equilibrada.”

3. Algunos tipos de recomendaciones de los pares evaluadores que pueden ser observadas

Entre la recomendaciones formuladas por los pares evaluadores hay algunas que son sumamente discutibles y que provienen de la falta de percepción de la realidad y de la “desviación investigativa”. En tal sentido se pueden mencionar:

Exigencias de dedicaciones docentes: esta exigencia no toma en cuenta, además de las observaciones que ya se han hecho, los recursos de que disponen las universidades de gestión pública o privada ni el estado actual de la cuestión, medido por las tasas nacionales de dedicaciones docentes que reflejan que el promedio nacional es de alrededor del 14% de profesores de tiempo completo. Exigir mayores dedicaciones en este contexto, cuando ello es una de los problemas críticos de la Universidad, junto con el de los docentes *adhonorem*, es casi irónico.

El ingreso a la Universidad: Se recomienda en muchos casos un “examen más selectivo.” cuando un porcentaje elevado de los alumnos que ingresan a la universidad pública lo hacen mediante el ingreso directo y ello distorsiona toda solución racional a este problema..

Fondos de investigación. Existe una notoria escasez de fondos de investigación en general en el país, como se ha mostrado en el cuadro de Pag. 13, que es motivo de múltiples debates y en este marco la recomendación a las universidades privadas que recurran a “empresas que financien” carece de sentido y ello significa desconocer la realidad del país en el que la desgravación impositiva para este tipo de donaciones nunca ha sido adoptado en contraposición con lo que ha sucedido en la mayoría de los países serios.

El presunto impulso hacia la investigación. El peso de las recomendaciones hacia el fortalecimiento de la investigación deja de lado, como se ha dicho, el hecho de que ella constituye un proceso científico, económico y sociocultural complejo y naturalmente multidimensional y su promoción requiere políticas asimismo complejas que no se agotan en simples recomendaciones y compromisos muchas veces vacíos de contenido real. La idea de creer que por la imposición de los requisitos de la CONEAU se van a desarrollar programas sólidos de investigación, tanto en las universidades de gestión pública como privada, es de un desconocimiento desconcertante.

Conclusiones

Las siguientes conclusiones son sugerencias que eventualmente la comunidad universitaria y la CONEAU pueden tomar en consideración para su debate, y que surgen del contenido de este trabajo.

1. Sobre la base del criterio de la necesidad de adecuar los instrumentos y criterios de acreditación a la Ley de Educación Superior en su Art. 28 y a los Estándares y Resoluciones aprobadas por el Consejo de Universidades, se debería reformularlos respetando el espíritu y la letra de la ley, especialmente en el *respeto a la autonomía universitaria*.
2. Sobre la base del criterio de que la CONEAU cumpla lo especificado por la legislación vigente en cuanto a la *habilitación profesional* y la naturaleza de sus funciones en cuanto a la *tutela del Estado sobre la práctica profesional de las carreras de riesgo*, se deben adecuar los procedimientos de acreditación a esos fines.
3. Sobre la base del criterio que *la acreditación tiene su centralidad en la “formación práctica”*, se deberían incorporar a los criterios e instrumentos aquellas variables relevantes para la medición de ese aspecto, tales como aquellos relacionados con la formación práctica en general y con el riesgo en el ejercicio de las correspondientes profesiones en particular.
La “desviación investigativa” distrae a las carreras de los verdaderos objetivos del Art. 43 de permitir al Estado cumplir su deber de cautelar el interés público.
4. Sobre la base del criterio de la necesidad de *fortalecer la docencia como actividad central en la “formación práctica” o profesional*, se debe avanzar en los procedimientos de evaluación de la misma. En este sentido, la CONEAU debería propugnar una mejor conceptualización de este aspecto para discernir con mayor propiedad las variables adecuadas para su medición, tales como la preparación de materiales didácticos, la evaluación de los docentes por los alumnos, la preparación de bibliografía comentada y la de fichas o síntesis de modo de facilitar el estudio, la incorporación de innovaciones pedagógicas para la mejora de la calidad docente, etc. Las actividades para el fortalecimiento de la docencia como el seguimiento de los alumnos, el desarrollo de la autoevaluación objetiva y la toma de conciencia de los obstáculos a superar, la orientación hacia las especialidades, lejos de ser tomadas en cuenta en la evaluación de las carreras son dejadas de lado de modo absoluto.
5. Se deben identificar, si cabe, los *aspectos relevantes de la investigación en las carreras profesionales*, de acuerdo a lo aquí descrito e incorporarlas en los procedimientos de acreditación en esos términos acotados.

NOTA 1

En esta nota se señalan los aspectos del Código Civil sobre Responsabilidades y Culpa *de modo de darle sentido a la definición de las carreras de interés público “cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo: la salud; la seguridad; los derechos; los bienes o la formación de los habitantes.”*

Sobre responsabilidad por vicios ocultos (redhibitorios)

1646. *Tratándose de edificios u obras en inmuebles destinados a larga duración, recibidos por el que las encargó, el constructor es responsable por su ruina total o parcial, si ésta procede de vicio de construcción o de vicio del suelo o de mala calidad de los materiales, haya o no el constructor proveído éstos o hecho la obra en terreno del locatario.*

Para que sea aplicable la responsabilidad, deberá producirse la ruina dentro de los diez años de recibida la obra y el plazo de prescripción de la acción será de un año a contar del tiempo en que se produjo aquélla.

La responsabilidad que este artículo impone se extenderá indistintamente al director de la obra y al proyectista según las circunstancias, sin perjuicio de las acciones de regreso que pudieran competir.

No será admisible la dispensa contractual de responsabilidad por ruina total o parcial.

1647. *Los empresarios constructores son responsables, por la inobservancia de las disposiciones municipales o policiales, de todo daño que causen a los vecinos.*

1647 bis. Recibida la obra, el empresario quedará libre por los vicios aparentes, y no podrá luego oponérsele la falta de conformidad del trabajo con lo estipulado. Este principio no regirá cuando la diferencia no pudo ser advertida en el momento de la entrega, o los defectos eran ocultos. En este caso tendrá el dueño sesenta días para denunciarlos a partir de su descubrimiento.

2164. Son vicios redhibitorios los defectos ocultos de la cosa, cuyo dominio, uso o goce se transmitió por título oneroso, existentes al tiempo de la adquisición, que la hagan impropia para su destino, si de tal modo disminuyen el uso de ella que a haberlos conocido el adquirente, no la habría adquirido, o habría dado menos por ella.

2176. Si el vendedor conoce o debía conocer, por razón de su oficio o arte, los vicios o defectos ocultos de la cosa vendida, y no los manifestó al comprador, tendrá éste a más de las acciones de los artículos anteriores, el derecho a ser indemnizado de los daños y perjuicios sufridos, si optare por la rescisión del contrato.

Sobre mala praxis profesional.

El trabajo del profesional puede prestarse como un servicio (se aplican las escasas normas de la locación de servicios Art. 1623 a 1628) o como una obra (regirán entonces las normas de la locación de obra Art. 1629 a 1647 bis).

Se aplican las normas que regulan la responsabilidad civil contractual (arts. 512-506 a 508-576-622-623-624-902) (si el daño se produce en la relación profesional cliente) o las relativas a la responsabilidad extracontractual (Art. 1066 a 1136) (si el daño se causa a un tercero). Por supuesto que en el servicio educativo tenemos el nuevo artículo 1117 del Código Civil referido a la responsabilidad de los directores, propietarios y maestros de establecimientos educativos.

A continuación se transcriben, a título de ejemplo, algunos de los artículos genéricos más importantes:

902.- Cuanto mayor sea el deber de obrar con prudencia y pleno conocimiento de las cosas, mayor será la obligación que resulte de las consecuencias posibles de los hechos.

903.- Las consecuencias inmediatas de los hechos libres, son imputables al autor de ellos.

904.- Las consecuencias mediatas son también imputables al autor del hecho, cuando las hubiere previsto, y cuando empleando la debida atención y conocimiento de la cosa, haya podido preverlas.

1068.- Habrá daño siempre que se causare a otro algún perjuicio susceptible de apreciación pecuniaria, o directamente en las cosas de su dominio o posesión, o indirectamente por el mal hecho a su persona o a sus derechos o facultades.

1109.- Todo el que ejecuta un hecho que por su culpa o negligencia ocasiona un daño a otro está obligado a la reparación del perjuicio. Esta obligación es regida por las mismas disposiciones relativas a los delitos del derecho civil.

Bibliografía

ALBORNOZ MARIO, ESTEVÁNEZ MARÍA ELENA Y LUCHILO LUCAS: La Investigación en las Universidades Nacionales. En: "Los Desafíos de la Universidad Argentina". Osvaldo Barsky, Víctor Sigal y Mabel Dávila (coords.) SIGLO XXI Y UB. 2004.

BOSCH JORGE: Universidad e Investigación. La Nación. 5 de Julio de 2001

BOWEN J.: Historia de la Educación Occidental. Editorial. Herder 1992. Barcelona

CANTINI JOSE LUIS: "La Autonomía y la Autarquía de las Universidades Nacionales". Academia Nacional de Educación. 1997.

CHIARAMONTE JUAN CARLOS: Relaciones entre Investigación y Docencia en la Universidad. "Espacios de Crítica y Producción". Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. N° 23. 1998

ELON AMOS: The Pity of it All. Picador. A Metropolitan Book. New York. 2002

GUHR DANIEL J.: Access to Higher Education in Germany and California. Peter Lang. Frankfurt am Main. 2002.

KOURGANOFF VLADIMIR.: La Cara Oculta de la Universidad. Siglo XXI. Buenos Aires. Ed. Francesa 1972. El autor es astrofísico y ha sido Director del Observatorio de Paris.

LLAMBÍAS DE ACEVEDO JUAN (Comp. y Director): "Pensadores alemanes sobre la Universidad". Montevideo. 1958.

MUNDET R. EDUARDO:"El Art. 43 de la Ley 24.521. Pautas para la interpretación y aplicación de la norma". Mim. "Documento encomendado por la Secretaría de Políticas Universitarias". 2002.

ROTHBLATT SHELDON y WITTROCK BJÖRN: La Universidad Europea y Americana desde 1800. Ediciones Pomares-Corredor, S.A. 1996. Barcelona

SÁNCHEZ MARTINEZ EDUARDO: "Una Década de Evaluación y Acreditación en Argentina. Balance y Perspectivas". Intervención en el panel Una década de evaluación y acreditación en Argentina, organizado por la CONEAU, Buenos Aires, 24 de Agosto de 2006.