



## El curriculum como articulador del compromiso social de la universidad

Enrique Barés.

Recibido: Marzo 2011 – Aceptado: Abril 2011

- Profesor Titular regular Trabajo de Campo - Área Educativa – Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario.
- Profesor Titular regular Trabajo de Campo - Licenciatura en Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario.
- Docente-investigador. Cat. 2.
- Profesor Seminario Calidad y evaluación de la educación superior. Maestría en Docencia Universitaria. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Rosario.
- Profesor Seminario La evaluación de la educación superior. Maestría en Gestión de la Educación Superior. Maestría en Gestión de la Educación Superior. Centro de Estudios Interdisciplinarios. Universidad Nacional de Rosario.
- Secretario Académico Universidad Nacional de Rosario.

E-mail: [enriquebares@gmail.com](mailto:enriquebares@gmail.com)

conocimientos y la consagración de los mismos, la universidad formula problemas y objetos de investigación, objetos que consagra como científicos y que tienen, a partir de allí, cierta *legalidad* para el conjunto de la sociedad. Al configurar aquellas problemáticas e identificar ciertos acontecimientos con el estatus de objetos de la ciencia se establece –ante la sociedad– un enunciado de verdad, una verdad histórica, provisoria, sometida –permanentemente– a la crítica. La complejización ininterrumpida de la vida social, cultural, económica, política produce la emergencia de nuevas problemáticas, de nuevas necesidades que requieren nuevas respuestas. La labor intelectual que deviene del abordaje de estas cuestiones se define sobre la base de un entramado complejo y dinámico de actores e instituciones que obran como legitimadores de las significaciones que se asignan a aquellos acontecimientos. Estamos hablando, precisamente de la universidad y la labor académica que en ella se realiza. El pensamiento crítico está en relación al quehacer científico, al ejercicio de la deconstrucción y reconstrucción de las significaciones sociales respecto al universo, a los espacios socioculturales y al posicionamiento ético-político de los actores. La razón dialéctica, hermenéutica y ético-política constituyen el sostén de la función crítica que los intelectuales y la universidad, despliegan en la sociedad. A través de la construcción de sentido que cada tribu académica estructura (BECHER, T.; 2001), sus miembros participan con una singular personalidad, invistiendo el *habitus* que es inherente a una profesión o a una configuración académica determinada. El entrelazamiento de perspectivas y construcciones simbólicas tan diversas como profesiones, especialidades, sectores y ramas del saber coexisten en la vida universitaria; sin embargo, se diseña sobre un fondo que –más allá de la diversidad– define al ser universitario en la sociedad. La incidencia del conocimiento en la vida social se verifica a través de los diversos modos de concebir, preguntar y proponer las problemáticas que se estructuran en la vida cotidiana de la comunidad. El sustrato sociológico de la legitimación pública de los

Los diseños curriculares de las carreras de grado de la universidad constituyen el documento de base que sostiene los principios fundamentales del quehacer institucional, a la vez que ordenan los esfuerzos singulares y colectivos de los actores y de la estructura organizacional toda, con vistas a la formación de *graduados con amplia integración cultural, capaces y conscientes de su responsabilidad social, orientando el accionar de la Universidad a la formación plena de mujeres y hombres con compromiso social y con elevado sentido de la ética republicana.*

La responsabilidad social de la universidad se evidencia en el objeto mismo de su función: la producción, gestión y legitimación de conocimientos. En el proceso de construcción de sentido que implica la creación de nuevos

conocimientos hace posible la dimensión de reconocimiento de los saberes y las prácticas conceptuales y profesionales de los universitarios en las diferentes ramas de su quehacer.

Es interesante analizar la dinámica intelectual que se verifica en el proceso de construcción de saberes y, consecuentemente, de inclusión o exclusión de campos problemáticos como susceptibles (o no) de ser incorporados como campos del saber "académico". Los debates al interior de las estructuras institucionales de la academia, ocasionalmente toman estado público y la sociedad conoce apenas el epifenómeno de aquellas controversias. Como consecuencia de esos debates, la organización universitaria reconoce también transformaciones, creaciones, supresiones, aglutinamientos o escisiones de las estructuras que les dan soporte a los conocimientos: nuevas carreras, nuevas titulaciones, escuelas convertidas en facultades, departamentos en escuelas son –quizás- las evidencias más visibles de esa dinámica.

Los cambios sociales, culturales, políticos y económicos se verifican en tiempos tan acelerados que superan las previsiones temporales de las organizaciones, incluida la universitaria, y se multiplica el volumen de los conocimientos y el ritmo en que se producen. Ante este fenómeno, la organización universitaria, como toda organización, genera mecanismos –explícitos e implícitos- que le aseguran su reproducción. Esta dimensión *conservadora* morigeradora la entropía negativa y asegura la estabilidad del sistema dándole mayor integridad y solvencia. Seguramente, cada uno en el campo del saber en que nos movemos con mayor comodidad podríamos anotar no menos de una docena de campos del saber excluidos explícita o implícitamente de nuestros territorios académicos (BECHER, T.; 2001).

Se trata, entonces, de repensar los currícula para posibilitar la apertura hacia conocimientos, saberes y competencias construidos y desarrollados en otras áreas disciplinares pero que abordan aspectos o perspectivas que enriquecen el punto de vista de la carrera de origen. No existen posibilidades de atender todas y cada una de las áreas y campos problemáticos actuales y, mucho menos, futuros sin imaginar nuevos modos de gestión de los conocimientos. La intertextualidad, la multiplicidad de miradas, la audacia de la interrogación y reconstrucción significativa de los conocimientos abren nuevas perspectivas si se despliegan modos organizacionales –con sus correspondientes normativas- que hagan posible el tejido de una trama más compleja. ¿Cómo abrir las carreras de grado hacia la interdisciplinariedad? ¿Cómo abrir nuevos campos del saber que al volver sobre los núcleos duros de las carreras creen nuevos interrogantes y movilicen las estructuras cristalizadas de la academia? Como señala Díaz Villa (BECHER, T.; 2001) *Pensar la flexibilidad con relación a los estudiantes, por ejemplo, permite favorecer y definir la posibilidad que estos tienen de decidir sobre los diferentes aspectos propios o artiruclados al proceso de su formación. Esto implica que las instituciones de educación superior deben ampliar, en los grados en que lo consideren, las opciones de su escogencia que ofrecen a los estudiantes en lo que se refiere a programas de formación, cursos, actividades académicas, estrategias de aprendizaje y tecnologías educativas, jornadas, ciclos de formación, etc., y hacer de la flexibilidad en lo curricular y lo pedagógico el principio regulativo básico para el logro de la formación profesional integral.*

**Estamos, aquí, frente a un primer desafío: ¿cómo sostener la consolidación de la organización académica y, sin menoscabar su solvencia y su continuidad, encontrar los caminos que faciliten la incorporación de nuevas perspectivas, de nuevos saberes, de nuevas preguntas?**

Además, debemos tomar en consideración un proceso que parece inherente al conocimiento, aún cuando no necesariamente lo es. Nos referimos a la fragmentación de los campos del saber que derivan en la constitución de nuevos territorios, espacios que luego adquieren una autonomía relativa hasta que alcanzan a constituirse en nuevos campos. Y así ha “progresado” la ciencia cortando y recortando. Recordemos la ironía de Mefistófeles al burlarse de la ciencia en el diálogo con el estudiante de medicina... *la ciencia pretende conocer el ave y para ello lo desmiembra, lo abre, separa sus partes, las cuenta, las describe y cuando acaba ha perdido el ave, su vuelo, su color, su canto...* Edgar Morin ha construido un dispositivo conceptual de enorme riqueza para poder repensar el modo de construcción del conocimiento apelando a principios que pretenden eludir el sino del pensamiento “científico” tradicional *¿Cómo resolver, entonces, la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas que impide a menudo operar el vínculo entre las partes (siempre artificiales) y las totalidades? ¿De qué modo es posible dar paso a un mundo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos* (MORIN, E.; 1999)?

Es verdad que la estructura académica desarrolla, acumula y transfiere los conocimientos consagrados y legitimados a través de la incorporando de las nuevas perspectivas cuando formula la actualización anual de los programas de estudio y, más ocasionalmente, a través de las reformas que se realizan a los planes de estudio; sin embargo, convengamos que aún así quedan problemáticas que se ven menguadas cuando no lisa y llanamente excluidas del tratamiento académico. Y se trata, no pocas veces de problemáticas de enorme relevancia sociocultural.

Para poder comprender cabalmente qué queremos decir cuando hablamos de relevancia, permítaseme una breve digresión. La *relevancia* pone de manifiesto la significación que un determinado conjunto de conocimientos tiene *para la sociedad*, por una parte, y *para el pensamiento científico*, los debates conceptuales y/o el desarrollo tecnológico, por la otra. La relevancia, entonces, se plantea en dos dimensiones; la primera, debe referirse al campo de las prácticas sociales, los nudos problemáticos que debe enfrentar la sociedad y cuyo abordaje implica la perspectiva de contribuir al mejoramiento de la *calidad sustantiva de vida humana* (SANDER, B.; 1990); la segunda, la relevancia científica, se refiere al campo del saber (BARÉS, E.; 2009), a la resolución del conflicto cognoscitivo del pensamiento científico-tecnológico. En alguna literatura se ha identificado la relevancia con los *conocimientos socialmente significativos* (BRASLAVSKY, C., TEDESCO, J. C. y CARCIOFI, R.; 1984); en tanto, otros autores han acuñado la expresión *saberes socialmente productivos* (PUIGGRÓS, A.; 2004). En cualquier caso, se trata de incorporar el concepto de legitimidad (CULLEN, C.; 1997) sociocultural, *epocal*, de los conocimientos que sostienen –en un contexto histórico- el valor de verdad de

aquello de lo que se predica su condición de científico. Como se advierte, existe una importante distancia entre las dos dimensiones en las que se concibe la relevancia de los conocimientos; sin embargo, cuando se analiza con más detalle, puede encontrarse que las representaciones sociales constituyen el entramado en el que se configura el *reconocimiento* de aquello que, en el campo del saber, se construye como *producción* de sentido (VERÓN, E.; 1993). En otras palabras, significación social y significación científica se sostienen entre sí, aun cuando no exentas de tensiones y contradicciones. De allí, la complejidad, mas no la imposibilidad, de establecer si un conocimiento determinado y la experticia que sobre ella se construye, conllevan el valor de la relevancia.

Puede afirmarse que ya no hay problemáticas lejanas, ni cuestiones ajenas, ni soluciones estables, ni verdades humanas infinitas, haciendo que los campos del saber y los campos del hacer de las comunidades se vean relativizados y cuestionados cotidianamente. Sin embargo, no alcanza con que los conocimientos que se producen, acumulan y distribuyen en la universidad reúnan la condición de la relevancia. Es menester que la Universidad, a través del desempeño de sus graduados y de sus investigaciones, ejerza una incidencia proactiva en la instalación de nuevos debates y nuevas perspectivas de análisis ante la sociedad de manera de contribuir más efectivamente al mejoramiento de la calidad sustantiva de vida humana.

**Hasta aquí, hemos formulado el segundo desafío: ¿Cómo diseñar nuevos modos organizacionales que hagan posible un abordaje más versátil del universo, plantear nuevos problemas y nuevos interrogantes, sin perder la identidad de los núcleos duros de cada uno de los agrupamientos académicos, de cada uno de los campos en los que se estructura la ciencia?**

La configuración que adquiere la organización universitaria se diseña sobre la base de las tradiciones que devienen de prácticas profesionales que anteceden a la organización académica, pero también de la estructuración de campos disciplinares delineados sobre concepciones epistemológicas muy anteriores a la organización de la institución y que definían campos específicos para cada una de las ciencias. Los estudios de las profesiones, la sociología de la ciencia, los trabajos sobre politología universitaria, y aún la epistemología ofrecen interesantes categorías para la comprensión de los procesos de constitución, reproducción, aglutinamiento y diáspora de las *tribus académicas* y sus territorios. Cátedras, departamentos, áreas, carreras, escuelas, facultades son las formas a través de las cuales se organiza el conocimiento y los respectivos grupos de académicos, profesores, investigadores, docentes, extensionistas para el desarrollo de su labor y la formación de las nuevas generaciones de intelectuales. Se verifica en las universidades un tipo de organización que ha dado en llamarse de base pesada (*bottom heavy*) y de acoplamiento laxo, porque la mayor densidad de la actividad sustantiva de las mismas se verifica en la base (en las cátedras, en los equipos de investigación) que se coaligan de modo circunstancial y –eventualmente– aleatorio. Esta organicidad *sui generis* hace posible una relativa versatilidad para formular los juicios valorativos que constituyen el fundamento de su labor científica.

Pero más allá de las experticias singulares y las diversidades de cada una de las titulaciones que otorga y de las carreras que se desarrollan en su seno, la Universidad es una institución heterodoxa pero que debe actuar de consuno en procura del bien común y del crecimiento de sus miembros y, fundamentalmente, de la sociedad toda. Sin perder la identidad de los núcleos duros de cada una de las carreras y agrupamientos académicos, es necesario contar con normas y procedimientos de gestión académica que aseguren una organización más versátil que dé cuenta de nuevos problemas y se abra para la formulación de nuevos interrogantes. Es preciso, entonces, encontrar las formas organizacionales y los procedimientos que preserven la independencia de criterios consagrada en la libertad de cátedra, convoquen a un intercambio más fluido y dinámico entre las distintas estructuras académicas para abordar en forma conjunta problemáticas que les son comunes. En tal sentido, proponemos la creación de núcleos problemáticos que devienen del análisis de acontecimientos socioculturales, naturales o formales para reunir en torno a ellos a diversas unidades de gestión académica (cátedras, departamentos, núcleos o áreas) ya que la acción institucional mancomunada y orientada por los intereses colectivos proporciona una sinergia capaz de producir transformaciones que habrán de contribuir a la mejora inmediata y mediata de las condiciones de vida de distintos grupos sociales que ven menguadas sus oportunidades por imperio de las inequidades propias de la estructura socioeconómica.

Históricamente, entre los grupos de investigación, cátedras, áreas, departamentos de las universidades se generan redes que coaligan a académicos de muy diferentes instituciones del país y del extranjero. La articulación con otras organizaciones universitarias es una perspectiva ya presente en espacios continentales y que viene siendo promovida a través de distintos organismos regionales e internacionales. Estos vínculos han dado lugar a organizaciones nacionales o internacionales que permiten proyectar la labor institucional. Sólo a modo de ejemplo, baste con recordar los programas ALFA o los núcleos temáticos del Grupo Montevideo. La transnacionalización en la generación y distribución de conocimientos no es nueva; sin embargo, en los últimos veinte años se ha verificado un incremento de los intercambios y trabajos conjuntos entre académicos de distintas universidades. La gestión de la movilidad académica (de docentes, investigadores y estudiantes) requiere nuevas estructuras organizacionales que faciliten esa circulación y la acreditación consecuente de los esfuerzos que se realizan. Esto es así si se tiene en cuenta que la transnacionalización de las problemáticas que afligen la vida cotidiana de las comunidades próximas y distantes, atraviesa los puntos de vista, las construcciones significativas y las prácticas sociales de las gentes. Por todo ello, es necesario y conveniente diseñar modos organizacionales que faciliten la movilidad académica interna, en nuestra Universidad y externa, con otras universidades del país y del mundo. El Consejo Superior de nuestra universidad ya ha aprobado la figura del Crédito Académico de grado para valorar el esfuerzo del trabajo estudiantil y asegurar un modo de gestión de la movilidad interna y externa en distintos espacios curriculares (los que se han denominado optativos y electivos). Esta norma, aún poco utilizada, requiere de normas complementarias para orientar a los estudiantes en la apertura de las perspectivas de su formación. Cabe aclarar que para la elaboración del proyecto de creación del Crédito Académico de grado, se tuvo a la vista las normas que regulan el ECTS (*European Credit Transfer System*), vigente en el espacio europeo de educación superior a partir del Proceso de Bolonia, de manera de hacerlo homologable con este sistema y con la esperanza que el espacio latinoamericano de educación superior adopte un sistema similar.

Los nuevos conocimientos y los nuevos problemas que desafían a la humanidad requieren nuevas formulaciones para hacerles frente con ingenio y rapidez para formar graduados que, además de su pericia científica y profesional, sostengan su hacer, su pensar y su decir en firmes principios éticos a través de su pensamiento crítico y creativo. Nuestra Universidad ha incorporado hace ya unos años la figura del Programa de Investigación. A partir de esta figura, imaginamos Programas Académicos constituidos alrededor de una problemática de carácter interdisciplinario, abordable desde distintas perspectivas, que reúna las condiciones de relevancia, pertinencia y científicidad y en el que se desarrollen actividades de investigación, de extensión y de docencia. Sosteniendo cursos o seminarios que puedan ser tomados por estudiantes de muy distintas carreras para la construcción de campos del saber novedosos. Asociar la docencia a la investigación y a la extensión multiplica a cada una de las tres funciones sustantivas de la universidad.

La responsabilidad social de la Universidad y de los universitarios implica la revisión permanente y sostenida de su quehacer a través de procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad para así cumplir, cabalmente, con la misión que le compete. Este es un punto de significativa incidencia en la vida universitaria en todos los tiempos pero que se ha puesto de relevancia con mayor impacto en los últimos años. Quisiera detenerme en este punto para comentar algunos detalles del origen de un capítulo fundamental de la ley de educación superior vigente. Me refiero a la problemática de la evaluación institucional. A mediados y fines de los '60, los movimientos estudiantiles y el pensamiento crítico de entonces cuestionó a los sistemas educativos, en general, y a las universidades en particular. Si bien este movimiento se verificó, predominantemente en Occidente, debe tenerse en cuenta que también en China, Japón, Korea y otros países asiáticos vivieron turbulencias similares. Ya en las paredes de la Sorbona, ya en los dazibao de los estudiantes chinos, o en las calles de Córdoba, Rosario, Tucumán los estudiantes y el pensamiento crítico de la sociología y la filosofía pusieron en tela de juicio no sólo las formas institucionales sino también los contenidos de la formación universitaria. Ya en los tempranos ochenta, se formuló una crítica demoledora sobre los sistemas educativos y las universidades, en particular; pero esta vez desde el pensamiento neoconservador con la restauración conservadora de la que Reagan (National Commission on Excellence in Education; 1983) y Thatcher en la conducción de Estados Unidos y Gran Bretaña y las dictaduras latinoamericanas, fueron símbolos inequívocos de la época. Si en los sesenta se proclamaba que la educación no era un gasto sino una inversión como estandarte del reclamo de mayor presupuesto, en los ochenta y en los noventa, los economistas de la escuela de Chicago vinieron a pedir cuentas de la renta de aquella inversión. La teoría del capital humano diseñada en los cincuenta volvía ahora por los réditos y la educación fue jaqueada.

En ese contexto, el debate de la ley de educación superior a mediados de los noventa reflató una idea que había sido acuñada por el pensamiento liberal en la primera mitad del siglo XX: para garantizar la autonomía universitaria debía retrotraerse la situación a los tiempos anteriores a la ley Avellaneda; el Estado reclamaba ahora la potestad de acreditar los conocimientos para el ejercicio de las profesiones (<sup>1</sup> Congreso de la Nación; 1985). El proyecto original del Poder Ejecutivo, en 1993, incluía la figura del examen de Estado para otorgar las certificaciones que habilitaran para el ejercicio profesional. El problema de la calidad era ya un problema. En 1991, se realiza en Salta el Primer Congreso sobre Calidad y Universidad. En 1992, el segundo Congreso se hace en Rosario. También en 1992, en San Juan, el CIN debate el tema de la calidad universitaria y emite un Acuerdo (el número 50/92) en el que define este concepto tan elusivo. Y dice: *se entiende por calidad, los efectos positivos que las instituciones universitarias proyectan en el medio, a través de numerosas actividades, imposibles de mensurar, pero sí analizar cualitativamente, en función de los procesos histórico-socio-político-culturales en los que están insertas. En este sentido, hay que considerar cuál es el impacto de la inserción de la Universidad y sus efectos en el desarrollo del medio, no sólo por la generación de graduados de grado y postgrado (en cantidad y*

<sup>1</sup> Es interesante, a este respecto, la lectura de los fundamentos del proyecto de ley universitaria que presentara el diputado Julio V. González, en 1940. En: Congreso de la Nación. (1985) *Universidades Nacionales*. Nº 3.

*calidad) sino también por los servicios que presta en la producción, preservación, acrecentamiento y difusión de conocimientos, que se resumen en un mejoramiento de la calidad de vida. Tiene en cuenta, en consecuencia todas las funciones inherentes a la Universidad y su apreciación no se puede reducir al graduado como único producto e indicador de calidad. La evaluación de la calidad, entonces, surge de una reflexión sobre los procesos de crecimiento interno de las instituciones universitarias, que valore las transformaciones en una confrontación permanente con la realidad y las intencionalidades de los sujetos, que construyen y reconstruyen permanentemente sus proyectos. En la evaluación de la calidad, además, no debe quedar afuera la inversión del Estado y los resultados superiores que se obtiene de ella.* Cuando, en 1993, se presenta el proyecto de ley de educación superior, decíamos, la norma contenía un capítulo referido al reconocimiento de los títulos para el ejercicio profesional en el que se instalaba el procedimiento que se conoce como Examen de Estado; esto es, se desdoblaba el carácter académico del título universitario y el aspecto referido a la habilitación profesional volvía al Estado. Recordemos que la ley Avellaneda había conferido esta potestad a las universidades que, a la sazón, eran dos: la de Buenos Aires y la de Córdoba. En 1994, en la ciudad de Colón (Entre Ríos), el CIN debate –con la presencia de los representantes del Ministerio de Educación- varios puntos del proyecto de ley y el que más controversias produjo fue, precisamente, este tema. Ante la oposición cerrada de las universidades nacionales (y recordemos que también el CRUP se opuso), el entonces Secretario de Políticas Universitarias respondió con otra figura, también en boga por aquellos años: la del Estado evaluador. El debate, en vez de aplacarse se hizo más virulento aún. Finalmente, y sobre la base de las conclusiones de los congresos sobre Calidad y Universidad, el Acuerdo Plenario del CIN antes referido (el nº 50/92) y de otros documentos institucionales y la literatura sobre el tema, se acordó que el sistema de evaluación y acreditación debía hacerse a través de la autoevaluación y la evaluación por pares académicos coordinados por una Comisión mixta que contuviera a representantes del Estado y de las universidades públicas y privadas. Allí, puede decirse que “nació” la CONEAU, en Colón, Entre Ríos. Me estoy refiriendo a la Sección 3, del capítulo 3 del Título IV de la ley de Educación Superior, denominada Evaluación y acreditación.

Lo cierto es que transcurridas ya casi dos décadas de aquellos debates, hoy el sistema universitario ha incorporado plenamente el concepto de calidad, evaluación y legitimación de su quehacer a través de los procedimientos que cada una de las instituciones y el propio sistema han consagrado como parte de la vida universitaria. Nuestra Universidad ha realizado su autoevaluación, se ha cumplido con la evaluación externa a través de pares evaluadores, ha acreditado casi el 90 % de las carreras de postgrado y todas las carreras de grado que entraron en procesos de acreditación han acreditado su labor.

La Ordenanza que regula la creación y los planes de estudio de las carreras de grado, la nº 551, incluye la evaluación periódica de los currícula cada tres años. Creemos que es conveniente ampliar esa norma con mayor detalle de los criterios y procedimientos para cumplimentar esas evaluaciones. La evaluación hace



referencia a la puesta en valor de aquello que se pretende evaluar. Poner en valor significa explicitar el contenido y la jerarquía que se le asigna a cada una de las categorías axiológicas con que se concibe lo evaluado. De esto se trata el principal problema en toda evaluación. Por ello, creemos que es conveniente establecer en una Ordenanza los criterios y valores que deben ser tenidos en cuenta a la hora de evaluar los currícula de las carreras en funcionamiento y las que eventualmente se propongan en un futuro.

Los procesos de acreditación de las carreras de grado y de postgrado, indican tendencias en los diseños curriculares y las prácticas institucionales, que resulta imprescindible poner bajo análisis, a la vez que recuperar como experiencia organizacional, para que –a través de la revisión crítica y sostenida en el tiempo– sea posible trazar nuevas modalidades de diseños curriculares. Los distintos procesos de acreditación de las carreras de grado por parte de la CONEAU han analizado los currícula, su estructura interna, sus valores, la distribución horaria de la formación práctica y la práctica preprofesional, la articulación, la pertinencia, la mayor o menor flexibilidad, la relevancia, la exhaustividad, entre otros aspectos. Recordemos que el establecimiento de los criterios, los estándares y los lineamientos es el resultado de un entramado complejo que se inicia con la determinación de cuáles son las carreras susceptibles de acreditación, continúa por la determinación de los estándares –que son propuestos por las propias Facultades de todas las universidades del país, o en el caso de las acreditaciones regionales por las de la Región– y culmina con la legitimación a través de los Consejos de Rectores y del Consejo de Universidades. Una lectura transversal a cada uno de esos procesos de acreditación, a los estándares, a las observaciones formuladas por los pares evaluadores, a las resoluciones de CONEAU que dictaminan sobre las carreras, permiten poner de manifiesto criterios, tendencias y estilos que luego son incorporados como inherentes a cada uno de los currícula analizados. Hemos realizado esa tarea y hoy podemos sintetizar esos rasgos para analizarlos y comprenderlos críticamente.

**Hemos desarrollado el tercer desafío: ¿Cómo asegurar la calidad del quehacer institucional a través de sistemas de evaluación que garanticen la excelencia, la pertinencia y la relevancia de los conocimientos y de la formación de los graduados?**

La formación universitaria implica la asunción de un compromiso que va más allá de la certificación para el desempeño responsable de una profesión. El diploma es un documento que contiene un imperativo ético intangible, implícito en el ser universitario. El compromiso de la universidad no puede ser sino con la libertad, con la democracia, con el bien común, con la dignidad humana. Lo que dignifica al ser humano es el trabajo digno, el amor y la paz. Esta es la apuesta fuerte que nuestra universidad realiza a través de la enseñanza, la investigación, la extensión. Creemos que la solidaridad social sintetiza, contiene y potencia aquellos valores a la vez que potencia el patrimonio cultural y el acervo científico y cultural de la universidad multiplicando su alcance en la medida en que se encuentren modos institucionales que lo faciliten y promuevan. El Trabajo Solidario de ninguna manera puede pensarse como retributivo del esfuerzo que la sociedad realiza en el sostenimiento de la universidad. El Trabajo Solidario es un compromiso ético con la vida. Queremos dejar sentada muy claramente nuestra posición a este respecto porque de lo contrario nos instalamos en la problemática de la mensura fina para procurar determinar cuánto aporta la sociedad y cuánto se retribuye con cada una de las acciones que desde la universidad se realizan. Así razonaron buena parte de los economistas que erigieron el discurso y las políticas de los años noventa, no adherimos a reinstalar este punto de vista. Entendemos que el Trabajo Solidario debe ser inherente a la formación ética de los estudiantes y, consecuentemente, de los graduados y constituye uno de los modos a través de los cuales es posible reforzar las condiciones que sostienen la vida social en la comunidad.

**Dejamos aquí expresado el cuarto desafío: ¿Cómo construir espacios institucionales que permitan transformar el enorme potencial de los actores de la vida institucional de la universidad en beneficio directo para el mejoramiento de la calidad sustantiva de vida humana (<sup>2</sup>)?**

Nos referimos, al comienzo, a la transnacionalización del conocimiento. Parecería casi obvio agregar que el dominio de la lectocomprensión en lenguas extranjeras resulta un conocimiento necesario para acceder a espacios académicos de otros países. Es por todos reconocido que el inglés es la lengua franca de la comunidad académica internacional. Por otra parte, como dijimos antes, el mundo se ha estrechado, el MERCOSUR es ya una realidad cultural de las Américas. La incorporación de competencias lingüísticas en inglés y en portugués nos parece ya una obligación por parte de la universidad para proveer a nuestros estudiantes y a nuestros graduados una formación más completa. Permítaseme una muy breve aclaración. Nos referimos a competencias lingüísticas, no a exhaustividad del vocabulario en esas lenguas. Ningún hablante de ninguna lengua domina la totalidad del vocabulario completo de la misma, aún de su lengua materna. Reitero, la idea es construir competencias lingüísticas de base que posibiliten, en principio, la lectocomprensión.

Por otra parte, me interesa incluir en el debate algunos temas más. Vivimos en una democracia, en una sociedad organizada a través del sistema legal. Más allá de las opiniones singulares que podamos tener respecto de alguna norma en particular, el cuerpo legal de la Nación es el marco de referencia de nuestra vida, de nuestra libertad, de nuestros derechos. Es necesario conocer la ley. No, quizás, todas las leyes de un modo exhaustivo. Pero, la Constitución Nacional, la ley que rige a las universidades, la ley de educación nacional, el Estatuto de nuestra Universidad, las leyes que regulan las prácticas profesionales de cada una de las profesiones para las que formamos no pueden estar ausentes del proceso de formación de nuestros estudiantes, de nuestros graduados. Debatamos cuánto, cuándo, cómo; pero lo cierto es que no pueden estar ausentes.

Asimismo, entendemos que debemos abordar –en todos los currícula de las carreras de grado– el modo singular que las distintas culturas disponen para resolver cuestiones relativas a la vida, la organización, la producción, la educación, la salud, la vivienda, la seguridad, el ambiente, etc. Estamos pensando en la necesidad de incorporar perspectivas comparadas con regiones del mundo que resultan cada día más significativas: África, Asia, el mundo musulmán, China, América Latina. No se trata de nuevas materias, de nuevos contenidos sino de repensar lo que hoy enseñamos y articularlo con otras miradas, con nuevas perspectivas. Repensemos nuestras miradas, hagamos que el ojo reconstituya el mundo. *El ojo que tu ves, no es ojo porque tú lo veas, es ojo porque te ve*, decía Antonio Machado.

Finalmente, queremos subrayar que los diseños curriculares deben sostener, más allá de sus diferencias, los aspectos más relevantes de una *personalidad institucional* que implique el compromiso con la calidad, el impulso de la transformación social a través del conocimiento, el respeto y la promoción de los derechos humanos, la comprensión de la diversidad, la inspiración de profundas reformas sociales, la prevalencia de los valores colectivos y la defensa de la democracia en todos los ámbitos de la vida social. Esa es nuestra responsabilidad: hacer y pensar para una vida mejor para todas y para todos.

---

<sup>2</sup> Nos parece muy rico el análisis que realiza Benno Sander sobre los conceptos de calidad sustantiva y calidad instrumental de vida humana.

**Bibliografía:**

- (1) BARÉS, E. (2009) *Calidad de la educación y formación por competencias*. En Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- (2) BECHER, T.; 2001 *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa. Barcelona. Primera edición en inglés: 1989.
- (3) BRASLAVSKY, C., TEDESCO, J. C. y CARCIOFI, R. (1984) *El proyecto educativo autoritario*. FLACSO. Buenos Aires.
- (4) CULLEN, C. (1997) *Crítica de las razones de educar*. Paidós. Buenos Aires.
- (5) MORIN, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Edición en español. Nueva Visión. 2001. Buenos Aires.
- (6) National Commission on Excellence in Education (1983) *A Nation at Risk*. USA. Disponible en: <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>
- (7) PUIGGRÓS, A. (2004) *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens. Rosario.
- (8) SANDER, B. (1990) *Educación, administración y calidad de vida*. Santillana. Buenos Aires.
- (9) VERÓN, E. (1993) *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa. México.