

Aportes para la discusión sobre la Ley de Educación Superior

El propósito de esta aportación es colocar el problema de la Educación Superior No Universitaria (ESNU) y los desafíos de la misma, para construir el marco legislativo de su desarrollo.

Para ello, se realiza una comparación entre Educación Superior Universitaria (ESU) y Educación Superior No Universitaria (ESNU) en la Ley de Educación Superior vigente (Ley 24521 / 95); luego se pasa revista a algunos datos comparativos de la ESU y la ESNU; para finalmente proponerse algunos puntos generales sobre ESNU para la futura Ley de Educación Superior.

Intento aportar al debate sobre la Ley de Educación Superior desde mi lugar de egresado del sistema de ESNU, pero con postgrado universitario, y desde mi experiencia tanto en la Universidad Pública (en mi caso, especialmente en la docencia, la investigación y la extensión en la Universidad Nacional de La Plata, desde 1989, y la docencia en otras Universidades del país) como en la docencia, en la conducción de un Instituto Superior no Universitario y en la gestión como Director de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (desde junio de 2006 hasta diciembre de 2007).

1/ El lugar de la ESU y la ESNU en la Ley de Educación Superior N° 24521

En primer lugar, se toma en consideración la Ley de Educación Superior N° 24521 (Agosto de 1995) y algunos aspectos que permiten observar y comparar las diferencias entre ESU y ESNU. La hipótesis es que la letra y alcances de la Ley permiten deducir el lugar privilegiado de la ESU sobre la ESNU en la educación superior argentina.

En cuanto a la extensión de su tratamiento en la Ley 24521, nos encontramos con dos Títulos:

- De la Educación Superior Universitaria: Capítulos 1 al 7 en el Título IV, del Artículo 26 al 73 (48 Artículos).
- De la Educación Superior No Universitaria: Capítulos 1 al 4 en el Título III, del Artículo 15 al 25 (11 Artículos).

Evidentemente, en cuanto a la extensión, el tratamiento de la ESU es privilegiado sobre la ESNU.

En cuanto a los contenidos de cada uno de los Títulos, es posible una breve y rápida comparación que habla de otras diferenciaciones.

¹ JHF: Profesor en Filosofía y Pedagogía y Magíster en Planificación de Procesos Comunicacionales. Director del Programa de Investigación y del Centro de Comunicación y Educación (UNLP). Docente en varias Universidades del país y América Latina. Ha sido Director de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (2006 – 2007).

Cuadro comparativo ESU – ESNU en la Ley 24521

Título IV: ES Universitaria	Título III: ES No Universitaria
	De la responsabilidad jurisdiccional
De las instituciones universitarias y sus funciones	De las instituciones de educación superior no universitaria
De la autonomía, su alcance y sus garantías	
De las condiciones para su funcionamiento (3 Secciones) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Requisitos generales ▪ Régimen de títulos ▪ Evaluación y acreditación 	De los títulos y planes de estudio De la evaluación institucional
De las instituciones universitarias nacionales (3 Secciones) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Creación y bases organizativas ▪ Órganos del gobierno ▪ Sostenimiento y régimen económico-financiero 	
De las instituciones universitarias privadas	
De las instituciones universitarias provinciales	
Del gobierno y coordinación del sistema universitario	

Como se evidencia en el cuadro, existen al menos tres cuestiones que son propias de la ESU y que no aparecen en la ESNU:

1. La autonomía
2. Los órganos de gobierno
3. Las instituciones privadas

Por otra parte, la LES establece las formas de *articulación* entre las distintas instituciones que conforman el “Sistema de Educación Superior” (SES), que tiene por fin facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos. Sin embargo, la cuestión de la articulación - o mejor dicho de la ausencia de articulación- es un rasgo sobresaliente de la educación superior en la Argentina.

Cuando se habla de “articulación”, de hecho se reconoce al SES como esencialmente binario y con casi nulas formas de interconectividad utilizables por los estudiantes para migrar de nivel y entre instituciones.

Finalmente, consagra la Ley de Educación Superior una denominación negativa para uno de los dos subsistemas: Educación Superior NO Universitaria. Es decir, lo define respecto del otro subsistema que, de paso, consagra como el dominante. Los datos mostrarán que la Educación Superior Docente y Técnico-Profesional (en adelante: ESDyT) en Argentina no es menor. Otras cuestiones de concepción permitirán visualizar que tampoco es menor el sentido de este tipo de Educación Superior en el país, por lo que repensar la denominación y darle un nombre a este subsistema de ES es un requerimiento clave para esta nueva Ley.

2/ Algunos datos comparativos de la ESU y la ESDyT

Interesa resaltar los datos comparativos de la Educación Superior, en cuanto a Estudiantes e Instituciones². Los datos provienen de distintas fuentes que luego se mencionan, con informaciones de los años 2004 al 2006.

Cuadro comparativo de Estudiantes de pregrado y de grado en Universidades de gestión estatal y privada (año 2006)

Instituciones	Cantidad total	Porcentaje sobre el total
Universidades Estatales	1.283.185	82%
Universidades Privadas	273.011	18%
TOTALES	1.556.196	(100%)

Como puede observarse, aunque hablamos de casi una paridad con 44 instituciones de ESU de gestión estatal (47%) y 50 de gestión privada (53%), hay desproporción en cuanto la cantidad de estudiantes es sustancialmente mayor en las instituciones de gestión estatal.

El incremento de las ofertas privadas de ESU está relacionado con una creciente mercantilización de la ES y con un imaginario que asocia "calidad" a lo privado. Cabe recordar, tal como sostiene De Souza Santos, que las instituciones se fueron mercantilizando convirtiéndose en un servicio de alta rentabilidad, como proponía la Organización Mundial de Comercio, y transnacionalizándose como mercado universitario³. Sin embargo, la cantidad de estudiantes en cada caso hace notar que la clase media no ha podido acceder, en su gran mayoría, a las ofertas privadas.

Cuadro comparativo de Instituciones de ESU y ESDyT en Argentina (datos 2005)

Instituciones	Cantidad total	Porcentaje sobre el total
Instituciones de ESU	94	4%
Instituciones de ESDyT	2.381	96%
TOTALES	2.475	(100%)

Como se observa en el cuadro anterior, los subsistemas, en cuanto a la cantidad de instituciones, son muy desparejos. Esta disparidad puede atribuirse a la articulación del sistema de ES Docente y Técnico-Profesional con necesidades y demandas (no siempre estimadas en procesos de investigación y organización fundados) de las sociedades regionales y locales.

² Los datos deberían complementarse, al menos, con información comparativa sobre docentes y sobre egresados de cada subsistema.

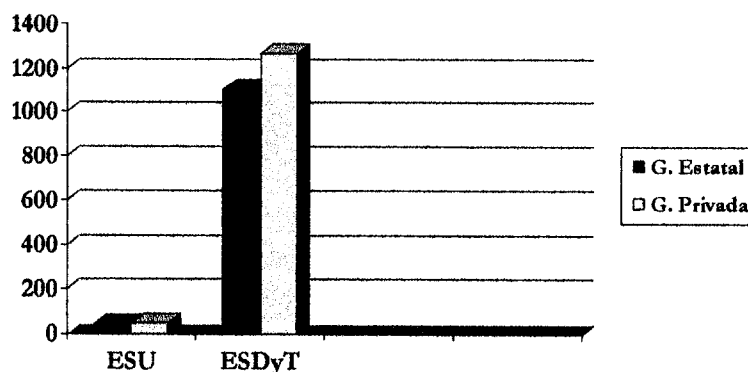
³ Véase De Souza Santos, Boaventura, *La Universidad en el Siglo XXI*, México, UNAM, 2005. El autor afirma, además, que las ideas clave que fueron usadas como argumentos "progresistas" para llevar a cabo estos cambios fueron la necesidad de incluirse en la "sociedad del conocimiento" y "de la información". Las políticas del Banco Mundial, impuestas en base a créditos para programas especiales, recomendaban limitar la autonomía, la democracia y la gratuidad y promovían, además, investigaciones vinculadas con las grandes corporaciones. El ahogo presupuestario fue el mecanismo decisivo para alcanzar tales cambios sin demasiadas resistencias.

Por un lado, una articulación endógena, ya que la ESDyT debe responder a los sistemas educativos (de niveles Inicial, Primario y Medio) de las distintas jurisdicciones. Por otro lado, una articulación exógena que debe atender a las necesidades del desarrollo productivo, sociocultural, del mundo del trabajo, artístico, etc. de las sociedades regionales y locales. Esto no significa que el crecimiento de los Institutos Superiores (en su articulación endógena, pero sobre todo en la exógena) responda a una evaluación de las necesidades de desarrollo realizada por el Estado. En el caso de las instituciones de gestión privada en la llamada "ESNU", ni siquiera son consideradas por la Ley vigente, cuando en muchos casos responden a intereses mercantiles de los propietarios. Esta mercantilización ha habilitado a que el crecimiento de las ofertas privadas de ESDyT no esté suficientemente regulado por las políticas educativas públicas.

Cuadro comparativo de Instituciones de ESU y ESDyT, gestión estatal y privada, en Argentina (datos 2005)

Sistema	Gestión	Tipo de formación	Cantidad total	Porcentajes
Sistema Universitario	ESU G. Estatal		44	2%
	ESU G. Privada		50	2%
Sistema "No Universitario"	ESDyT G. Estatal	Form. Docente	610	25%
		Form. Técnica	404	16%
		Mixtos	94	4%
	ESDyT G. Privada	Form. Docente	494	20%
		Form. Técnica	702	28%
		Mixtos	77	3%
TOTALES			2.475	(100%)

En este cuadro se puede percibir el relativo desequilibrio entre uno y otro subsistema. Mientras que el de ESU posee sólo un 4% de instituciones en el país, el de ESDyT llega al 96%. Pero, además, el 51% de las instituciones de Educación Superior del país son Institutos de FDyT de gestión privada. Si es cierta la débil regulación pública de los mismos, estamos facilitando condiciones para el incremento del "negocio" de la Educación Superior.



En el gráfico de barras puede observarse la desproporción de que se habla.

Para el caso, por ejemplo, de la mayor jurisdicción del país (y una de las tres mayores de América Latina), la Provincia de Buenos Aires, podremos observar que se reproducen las proporciones nacionales. Con una característica peculiar: en cantidad de estudiantes, salvo la Universidad Nacional de La Plata, las cantidades son menores a la cuarta parte del subsistema de ES de FDyT; y sumadas (contándose los de pregrado), apenas superan a la cantidad total de estudiantes de los Institutos Superiores de gestión estatal de la Provincia. Sabido es que la UNLP posee una larga tradición en América Latina. También debe reconocerse la tradición histórica de la formación superior llamada "No Universitaria" en la Provincia, a la vez que su lugar muchas veces relegado en cuanto a las dimensiones de la Educación Superior (docencia o formación básica, formación continua, investigación y extensión).

Cuadro: Estudiantes de pregrado y de grado por año en Universidades de gestión estatal (en la Provincia de Buenos Aires)

Instituciones	2006
Centro de la PBA	11.142
Gral.SanMartín	8.617
Gral.Sarmiento	3.930
La Matanza	23.938
La Plata	89.551
Lanús	8.316
Lomas de Zamora	32.448
Luján	16.181
Mar del Plata	23.127
Noroeste de la PBA	3.194
Quilmes	10.794
Tres de Febrero	5.509
TOTALES	236.747

Debe aclararse que los estudiantes de las Universidades de gestión Estatal con sede en la Provincia, no provienen sólo de las localidades de influencia de su asiento. Mientras que los estudiantes universitarios provienen de diferentes lugares de una misma provincia y de otros lugares del país u otros países, los Institutos Superiores suelen ser la única oferta accesible de Educación Superior para egresados de la escuela media en localidades que pugnan por el desarrollo local o regional. Una cuestión de equidad educativa y de igualdad de posibilidades justifica la existencia de la mayoría de los Institutos Superiores a lo largo de la Provincia, al menos los de gestión estatal.

Cuadro comparativo de Estudiantes en Provincia de Buenos Aires (año 2006)

Instituciones	Cantidad total	Porcentaje sobre el total
Instituciones de ESU	236.747	73%
Instituciones de ESDyT	85.671	27%
TOTALES	322.418	(100%)

Algo similar ocurre con las instituciones universitarias respecto a las de ESDyT, aunque aquí la proporción se invierte: mientras que la ESU cubre, con un 6% de instituciones, la educación superior del 73% de los estudiantes, para el 27% restante hay un 94% de instituciones de ESDyT. Esto hace evidente la respuesta local de este último subsistema, a la vez que podría provocar condiciones para el mejoramiento de las articulaciones entre el SES y la sociedad, y para el desarrollo de transformaciones, innovaciones y alternativas pedagógicas en la Educación Superior. Lo que frecuentemente ha ocurrido es que, sin embargo, las instituciones de FDyT se ven entrampadas por sistemas administrativos, burocráticos, normativos y de gobierno que, lejos de propiciar cambios, controlan que la reproducción de una cultura teñida por la “escolarización” quede intacta. Por lo demás, esos encorsetamientos hacen que cualquier transformación o innovación sea fagocitada por una cultura escolar sedimentada en las prácticas y en los sujetos.

Cuadro comparativo de Instituciones de ESU y ESDyT (gestión estatal) con sede en Provincia de Buenos Aires (datos 2008)

Instituciones	Cantidad total	Porcentaje sobre el total
Instituciones de ESU	13	6%
Instituciones de ESDyT	207	94%
TOTALES	220	(100%)

[Fuentes:

SPU, *Anuario 2006*, Ministerio de Educación de la Nación, 2006.

IESALC-UNESCO, *Estudio diagnóstico – estadísticas de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005)*, 2005.

SABATIER, Ma. Angélica, *La Educación Superior No Universitaria en Argentina*, 2004.]

3/ Algunos puntos sobre Educación Superior Docente y Técnico-Profesional para una Ley de Educación Superior

Lo que sigue es una somera enumeración de los grandes problemas de la ESDyT, con algunas propuestas relativas a la elaboración de una nueva LES.

1. “Romper las ataduras del sistema” de ESDyT:

Una sugestiva frase de Rodolfo Walsh en gran medida parece el desafío para una política de la Educación Superior de Formación Docente y Técnica. La frase dice: “*Hay que empezar a pensar cómo se pueden romper las ataduras del sistema*”. En el caso del sistema de Educación Superior de FDyT, las ataduras son múltiples y llevan largo tiempo.

Una atadura es la “primarización” de las prácticas en un nivel educativo cuyos objetivos deberían responder a los grandes retos que producen las transformaciones en la sociedad, en los sujetos, en las culturas, en la producción y el trabajo. Una primarización que funciona como obstáculo para la jerarquización y la visibilidad de un nivel destinado a ocupar el lugar de formación de los docentes del sistema educativo, por un lado, y de formación de técnicos superiores para las nuevas necesidades del desarrollo humano, por otro.

Las prácticas, los modos de transmisión de saberes, los espacios, los ritmos, contribuyeron durante mucho tiempo a que la educación superior estuviese sometida a las lógicas de la escolarización, más que a las condiciones propias de un nivel "superior". Y esto se observa en otra atadura: cierta atomización institucional, como si los Institutos Superiores pudieran regirse según sus necesidades aisladas o las iniciativas fragmentadas que de ellos surgen, sin asumirse como momentos particulares de un sistema que, por otra parte, muestra indicios de entropía. Lo que debe llevar al planteamiento de políticas integrales de ESDyT que devuelvan sentido, articulación y dinamismo a la totalidad del subsistema.

2. Con respecto a la autonomía:

La tradición de la Universidad asociada a la autonomía respecto del estado y la tradición de los Institutos Superiores de vinculación estrecha con las políticas centrales jurisdiccionales parece irreconciliable.

La Universidad posee una tradición de autonomía académica y de autarquía financiera y administrativa. Pero también en la ESU se prolonga la persistencia de una concepción de "autonomía" liberal, con significativos desplazamientos hacia posiciones tecnocráticas, también aisladas de las problemáticas y las políticas integrales de la sociedad, y más vinculadas a la mercantilización de la educación universitaria (incluso transnacional) y cierta concepción en ascenso de las Universidades como empresas, que no sólo producen para el mercado sino que se constituyen en mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación, etc.⁴

Entretanto, en los Institutos Superiores de FDyT, las condiciones legislativas, normativas, burocráticas y los sistemas de inspección (con una concepción tradicional y reproductiva), atan a la ESDyT a las lógicas escolares y coartan su crecimiento académico y de gobierno democrático. Por eso, una LES debería facilitar la modificación de normas propias de las escuelas primarias, promoviendo la independencia de la formación superior en cuanto a regímenes normativos y administrativos que la restringen.

3. Con respecto a los órganos de gobierno:

Otra larga tradición universitaria pública es la forma de gobierno democrática y participativa. Lejos de pensarse que esto fuera en desmedro del crecimiento académico, es concebida como la garantía de ese crecimiento.

En el caso de la ESDyT, la forma de gobierno es similar a la escolar. Sin embargo, existen avances en la legislación provincial. En la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (año 2007), se consagran órganos existentes (como los Consejos Académicos Institucionales en cada Instituto Superior) y se avanza en cuanto a la creación de órganos de discusión de las políticas provinciales del nivel de ES. Entre ellos: los Consejos Consultivos de Formación Técnica y de Formación Docente (con participación representativa de directivos de Institutos Superiores) y el Consejo Provincial de Educación Superior (con participación de representantes de los claustros directivo, docente y estudiantil).

Entre los lineamientos referidos a las instituciones de FD, el INFOD alienta la búsqueda de formas de gobierno democráticas en los Institutos Superiores. Esto significaría un avance en cuanto a la democratización, cuyo corolario tendría que ser la posibilidad de elegir a los Directores o Rectores de Institutos de FDyT, tal vez combinando la votación de

⁴ Cf. de Souza Santos, *Op. Cit.*

la comunidad educativa sobre proyectos institucionales de los postulantes, con la selección según concurso de antecedentes y oposición.

La LES debe promover la democratización institucional de los Institutos Superiores y del subsistema de ESDyT; también para generar consenso en la necesidad de políticas que puedan obtener legitimación desde las bases o los actores de los distintos claustros, para asegurar continuidad de políticas de ES más allá de los avatares políticos.

4. Con respecto a las instituciones privadas:

El crecimiento de las ofertas de ES de gestión privada y la competencia dentro del subsistema entre las propuestas formativas de gestión privada y de gestión estatal, muchas veces tiene que ver con cierta imprevisión y desorganización de la relación entre el subsistema (regido de formas diversas por pertenecer a las diferentes jurisdicciones) y los intereses, las fuerzas y las demandas de la sociedad y del mercado del conocimiento.

Aunque deban reconocerse las propuestas (a veces escasas) de ES de gestión privada que han contribuido al acceso de sectores populares locales a la formación superior, es evidente que marchan de manera dispar y desvinculada ciertos intereses del mercado con respecto a la creación de los nuevos sentidos de la educación que se articulen con los dinamismos de nuestra sociedad.

Lo que debe regir la ES, sea cual sea el tipo de gestión, es una política pública educativa (que a su vez es política social y cultural), que dé respuesta a las necesidades del desarrollo humano, en condiciones de igualdad, de justicia social, de libertad. Por esto, una LES tiene que establecer regulaciones precisas a las instituciones de ES de gestión privada, para resguardar clara y firmemente los principios de una política educativa de Estado.

5. Con respecto a la articulación:

Reconocida es la desarticulación como una de las características del SES. Una desarticulación que posee diversas facetas:

- La desarticulación entre las instituciones de ES, las problemáticas sociales, productivas, culturales, etc. de las comunidades y las políticas de desarrollo nacional, regional y local. Una política (y una Ley) de ES debe promover esa articulación básica en la que se asume al sistema educativo como parte de una sociedad donde, además, emergen nuevas formas y dimensiones del "campo educativo".
- La desarticulación entre los subsistemas Universitario y de Formación Docente y Técnico-Profesional, que hace de obstáculo a una concepción amplia e integral de "educación continua", donde se permita al conjunto de los actores del SES la continuidad de sus trayectorias formativas. El SES en la actualidad no facilita el cambio de modalidad, de orientación o de carrera, la continuación de los estudios (de grado y postgrado) en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos. Ambos subsistemas remiten a tradiciones diferentes pero que pueden mantener un nuevo tipo de vinculación colaborativa y asociativa a través de intercambios pedagógicos productivos que redunden en el mejoramiento del sistema educativo y del campo de la educación en su conjunto. Entre otras cuestiones, la LES debe establecer parámetros generales más precisos y prescriptivos de articulación entre los Institutos Superiores y las Universidades.

- La desarticulación entre la histórica democratización institucional (no como una forma de participacionismo, sino como una estrategia que abreva en una larga tradición latinoamericana y argentina) y el crecimiento y actualización académica. Esta desarticulación va en desmedro de la “calidad” del subsistema (entendiendo la “calidad” no como la concebía el neoliberalismo, sino como una conjunción entre la *actualización y el crecimiento académico* y la *democratización institucional*⁵). Una LES debe establecer claramente esta articulación en los Institutos Superiores.

6. Sobre las dimensiones de la Educación Superior:

Una de las cuestiones centrales resulta reconocer las diversas dimensiones de la Educación Superior, no sólo Universitaria, sino de Formación Docente y Técnico-Profesional. Los Institutos Superiores no sólo deben encarar propuestas de Formación Básica, sino también de Formación Continua, y desarrollar proyectos y procesos de Investigación y de Extensión.

Es importante no perder de vista que el horizonte es propiciar un desplazamiento hacia el *sentido político cultural de la investigación y la extensión*, que potencie el acercamiento entre la investigación y la sociedad, superando la fractura que se produce al pensar estos procesos y a sus actores como neutrales observadores o meros interpretadores. De lo que se trata es de inscribir la investigación en las búsquedas de la transformación social. La escuela tiene un lugar central como motor de cambios en pos de construir una “Sociedad del Conocimiento” real colaborando en la democratización del conocimiento promoviendo el establecimiento de un vínculo con el saber que busque problematizar más que normalizar⁶.

Específicamente, la formación básica de Docentes para el Sistema Educativo en general, debe ser claramente definida como política de Estado en la LES. En este sentido, deben pensarse formas para la FD acordes a la época y no dejar librada esa política a normas menores provinciales, como las referidas a los sistemas de ingreso, de acreditación, de evaluación y de la carrera docente. La LES tiene que tener claridad acerca de que una mejor formación docente básica es el único reaseguro de la igualdad en la vida educativa de las personas, que posibilite una repercusión en la inclusión social, en el crecimiento y el desarrollo, y en la producción, la distribución, la circulación y la apropiación de las culturas.

Finalmente, la LES tiene que generar reaseguros presupuestarios para acciones con continuidad de Investigación y de Extensión que reporten al Sistema Educativo y que permitan acreditación de los actores (como aspecto de su carrera docente Superior). Pero, a la vez, tiene que privilegiar los procesos de investigación y de extensión que posibilitan articulaciones entre sí y con las sociedades y sus culturas; procesos que abran campos de posibilidades para la acción transformadora dentro o fuera del Sistema Educativo.

Pero para el logro del cumplimiento de las distintas dimensiones de la Educación Superior, los docentes no pueden quedar entrampados en mecanismos de designación propios del Sistema Educativo de los Niveles Inicial, Primario o Medio. La LES debería contemplar la posibilidad de establecer cargos rentados por grupos de 8 o 16 horas, cuyo acceso sea por concurso de antecedentes y oposición, además de cargos con responsabilidad pedagógica en la ES.

⁵ Cf. Piovani, Ma. Verónica y Jorge Huergo, “Educación Superior”, La Plata, Dir. Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, 2007.

⁶ Cf. Piovani, Ma. Verónica, “Investigación, Extensión y Prácticas Educativas en Educación Superior”, en DGCyE, *Voces de la Educación Superior*, La Plata, 2007 (www.laramadigital.com.ar).

7. El conocimiento en la Educación Superior:

Como debe serlo en las Universidades, el conocimiento en la Educación Superior no debe restringirse a lo que de Souza Santos llama “universitario” en el sentido de disciplinar, homogéneo, desarrollado en sistemas jerarquizados con autonomía de los investigadores – lo que se traduciría en irresponsabilidad social de sus resultados–. En la anunciada y prometida “sociedad del conocimiento” (y no sólo de la “información” como pretenden algunos discursos hegemónicos), el conocimiento tiene que ser “pluriuniversitario”, que es capaz de cuestionar en profundidad al de la etapa anterior⁷.

El conocimiento “pluriuniversitario” es contextual, aplicado, heterogéneo, con tendencia a ser productivo en sistemas abiertos, menos perennes y desarrollado en organizaciones flexibles y con menos jerarquizaciones. Y en esta transición es donde se centra la factibilidad de una construcción de los procesos de conocimientos en la Educación Superior con un sentido diferente.

Por otra parte, este nuevo tipo de conocimiento implica el reconocimiento de las prácticas atravesadas por sujetos de diferentes espacios y discursos sociales –el mediático, el comunal, el del mercado, el callejero, el laboral, también el escolar– y por una “ecología de saberes” diseminados, complejos, des-localizados, descentrados, difuminados⁸.

Pretender la continuidad de un sistema de ESDyT con la rigidez del actual, significa relegar a amplios sectores (especialmente populares) a la incorporación de unos saberes y a la producción de unos conocimientos que nada tienen que ver con el dinamismo de las sociedades actuales requeridos para el desarrollo. Por lo demás, también significa reforzar la segmentación social y la fragmentación del sistema educativo superior.

La LES tiene que promover nuevas concepciones acerca de la producción de conocimientos (precisamente en una “sociedad del conocimiento”); una idea de conocimiento que reconozca el nuevo estatuto epistemológico del mismo en un contexto de fuertes transformaciones tecnológicas, científicas, culturales y sociales, tanto a nivel global como local.

El conocimiento, finalmente, debe situarse como un bien público del orden de la cultura. La LES debe alentar la concepción de los Institutos Superiores como espacios públicos de formación cultural en sentido amplio, y articulado con el resto del Sistema Educativo, en tanto las instituciones educativas públicas siguen encarnando hoy un rol central en la vida cultural del país y en la democratización del acceso a la cultura, teniendo en cuenta, a su vez, procesos como el deterioro de muchas instituciones culturales (bibliotecas públicas, centros culturales, etc.) y la creciente mercantilización y privatización que afecta a las políticas culturales a partir de que los bienes culturales asumen el valor de mercancías.

8. “Meter país” en la Educación Superior:

A pesar de los indicios de superación del modelo neoliberal y de la voluntad de construir un proyecto con sentido nacional, popular y latinoamericano (aunque sea posible poner en cuestión la factibilidad, hoy, de un “proyecto nacional”), hay aún en la cultura cotidiana una preeminencia del “¿qué hacemos?” o el pragmatismo, que frecuentemente lleva a posicionamientos funcionalistas o instrumentalistas respecto de la educación superior (y de la educación en general). La necesidad de problematizar antes que normalizar, de repensar y devolver sentido a la educación en nuestra sociedad, de debatir y producir conocimientos como desafío central de la ES, no tendría sentido si no responde a al reto de reconstruir

⁷ Cf. de Souza Santos, B., *Op cit.*

⁸ Cf. Martín-Barbero, Jesús, *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*, Bogotá, OEI, 2003.

nuestra sociedad, los lazos sociales y el reconocimiento mutuo, el sentido de la producción y el trabajo, los modos de inclusión que debe provocar la educación común, la construcción de nuestra cultura. En definitiva, se trata –como sostiene el pensador hispano-colombiano Jesús Martín-Barbero– “meter país” en la Educación Superior: pensar el país pero también hacerlo; debatir el país pero a la vez reconstruirlo, en la justicia social, la fraternidad y la cultura desde y para todas y todos.

Pero “meter país” significa reconocer desde qué contextos lo hacemos y desde qué elementos directrices, tales como: el imperativo histórico ambiental, la lucha por una sociedad igualitaria y por la construcción de un mundo incluyente y justo, la importancia de abrir el campo de la educación a nuevas perspectivas teóricas y políticas (entre las más importantes, el diálogo intergeneracional, el análisis de las migraciones de principios del siglo XXI, el enfoque de género, el desafío histórico de la educación para la paz, vinculado con la cuestión del contacto cultural y el reconocimiento mutuo, el trabajo como soporte constitutivo del sujeto social, de la dignidad humana y del entramado social, las tecnologías de la información y la comunicación como configuradoras de los nuevos sujetos sociales del siglo XXI y la importancia del respeto a los derechos humanos) y la apertura hacia la tensión y el diálogo entre competencias, saberes socialmente productivos, creativos, ambientales y aprendizajes socialmente significativos⁹.

⁹ Cf. *Proyecto Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires*, DGCyE de la Prov. de Bs. As., La Plata, 2006.