

ESTUDIOS
19

LA EDUCACIÓN CUATERNARIA Y LA DIRIGENCIA

Juan Carlos Agulla



ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN CUATERNARIA (1984)

Planteo del problema y delimitación de la temática

1. En el momento histórico que estamos viviendo, las sociedades nacionales, movilizadas por la expansión de la cultura tecnológica, están reclamando un mayor nivel de educación formal de su población. Por eso el incremento de la educación formal de los últimos años aparece como una respuesta dinámica al propio desarrollo de las sociedades nacionales. El proceso aparece como evidente y constatable en las sociedades nacionales altamente desarrolladas y también en algunas sociedades en vías de desarrollo, especialmente dentro del «mundo occidental», pero no solo dentro de él. El principio operativo de la eficiencia o del rendimiento, como razón de ser de la cultura tecnológica, impulsa una tendencia hacia el desarrollo de una sociedad tecnocrática. Y ello implica una tendencia a ordenar funcionalmente la estructura de dominación en base a una diferenciación de los *roles* ocupacionales y una desigualdad de los *status* ocupacionales. De allí que el reclamo de mayor nivel de educación formal vaya acompañado de una diferenciación y desigualdad de los *roles* y *status* ocupacionales.

En la presente oportunidad —y por razones obvias— no vamos a entrar en el análisis de la expansión de los niveles primario y secundario del sistema educativo formal; y, por cierto, tampoco del desarrollo y expansión de los parasistemas educativos. Pero sí necesitamos hacer algunas alusiones a la expansión, en los

últimos años, del nivel terciario, tanto universitario como no universitario, en todas las sociedades nacionales desarrolladas y en algunas en vías de desarrollo. La expansión de este nivel de la educación formal, por cierto, está actuando solapadamente en la transformación de la estructura ocupacional de esas sociedades. Pero, como es sabido —y actualmente es todo un problema—, la oferta de egresados del nivel terciario está superando, en demasía, las posibilidades de la estructura ocupacional. Este fenómeno se advierte claramente en todas las sociedades nacionales en vías de desarrollo. Entre estas se encuentra, precisamente, la sociedad argentina.

Se advierte claramente la existencia de egresados del nivel terciario que no pueden insertarse en la estructura ocupacional o que lo están haciendo en un lugar inadecuado, para el cual no fueron capacitados. Este es un dato de la realidad; pero un dato para reflexionar porque el aumento paulatino de la matrícula en el nivel terciario —y especialmente en la universidad— se presenta, conforme la tendencia histórica, como un proceso inevitable y casi incontrolable. Y es así porque está impulsado por la expansión vertiginosa de la cultura tecnológica que no respeta ni espacios ni tiempos.

Esta situación lleva a que se perciba tanto el aumento de la matrícula del nivel terciario (especialmente en las universidades) como el aumento de egresados de este nivel como manifestaciones patológicas con una serie de consecuencias que no es el momento de analizar. La causa de este hecho —y esta es una de nuestras hipótesis— es que estos egresados no disponen de mecanismos institucionalizados de selección o descarga de sus sobrantes en la estructura ocupacional, capaces de diferenciarlos y desigualarlos ocupacionalmente. La consecuencia inmediata es la «desocupación» de esos profesionales en tanto profesionales.

La orientación «profesionalista» del nivel terciario de educación formal, de hecho, no está en condiciones de diferenciar y desigualar ocupacionalmente a sus profesionales. En primer lugar, por la cantidad de cursantes de ese nivel, que hace imposible una adecuada selección y, en segundo lugar, por la imposibilidad de satisfacer todos los reclamos diferenciados de la expansión de la cultura tecnológica *à la page*. El nivel terciario de la educación formal, en consecuencia, se encuentra ante la necesidad de tener que recibir cada vez más ingresantes que se diferencian y de

desigualan de los otros niveles, sin que los pueda diferenciar y desigualar entre sí.

De allí el perfil eminentemente «profesionalista» (generalista) que ha adquirido el egresado del nivel terciario. Y es precisamente este perfil «profesionalista» el que le impide insertar a todos sus egresados en la estructura ocupacional porque no diferencia y desiguala socialmente los *roles* y los *status* ocupacionales. Este, evidentemente, es un problema de especialización. De especialización horizontal (diferenciación de *roles*) y de especialización vertical (desigualdad).

Demás está decir que el nivel terciario de la educación formal nunca fue pensado para satisfacer las necesidades de la especialización, entre otras razones, porque la etapa del desarrollo de la sociedad nacional no las reclamaba. Pero cuando el desarrollo de las sociedades nacionales comenzó a orientarse hacia una sociedad tecnocrática, las necesidades de la especialización comenzaron a ser imperativas. Es entonces cuando las universidades importantes y otras instituciones (estatales y privadas) dedicadas a la capacitación ocupacional de las sociedades nacionales desarrolladas comenzaron a ordenar un nuevo nivel de educación formal con los estudios para graduados: en última instancia, comenzaron a crear el nivel cuaternario de la educación formal. Esto es especialmente válido para los sistemas educativos de los países anglosajones; pero también —aunque más incoherentemente— en otros países desarrollados.

En la Argentina, el tema de los estudios para graduados ocupa actualmente un lugar preferencial entre los «preocupados» por los problemas universitarios. Para probar este aserto nos bastaría con remitirnos a las últimas leyes universitarias. Y si bien los «preocupados» por esta temática son muchos, los «ocupados» en la misma ya no son tantos. Y esto se debe a que no se ha explicado (y justificado) claramente (ni siquiera en las leyes aludidas) la función que debería cumplir el nivel cuaternario dentro del sistema de educación formal (estatal y paraestatal) y las funciones que deberían cumplir para incentivar el desarrollo de la sociedad nacional. Este es precisamente el tema que ahora nos ocupa en el presente trabajo.

2. El planteo del problema nos lleva, inevitablemente, a delimitar la temática de lo que se entiende por nivel cuaternario y cómo se

inserta este dentro del sistema educativo formal. Para eso conven-
dría empezar por afirmar —al menos para el objetivo de este
trabajo— lo que no pertenecería a este nivel de la educación formal.
En primer lugar, quedaría excluido de este nivel todo lo que hoy se
denomina «educación permanente». En segundo lugar, quedaría
excluido de este nivel todo lo que se denomina «cursos de actua-
lización», tanto profesionales como meramente culturales. Estas
exclusiones se fundan en el hecho de que esta educación —por
cierto, no negamos su importancia ni, menos aún, la necesidad de
su expansión— está fuera del sistema de educación formal; es
decir, de la educación sistemática y legitimada mediante un título
profesional.

En consecuencia, el nivel cuaternario —al menos en nuestro
análisis— se tiene que concentrar en un determinado escalón de
la educación formal; es un nivel que está a continuación (o por
encima) del terciario, tanto universitario como no universitario.
Pero también implica un nivel educativo que expide para sus
egresados un título reconocido socialmente; es decir, legitimado
legalmente como profesión.

Lo que justifica la existencia de este nuevo nivel de la educación
formal es, precisamente —y esta es nuestra hipótesis fundamen-
tal—, la especialización profesional o la profesionalización especia-
lizada, pero legitimada mediante el otorgamiento de un título
habilitante que permita el ejercicio de un *rol* profesional y la
adquisición de un *status* ocupacional.

Solo así el nivel podrá diferenciar en el contenido y desigualar
en el *status* ocupacional, porque esto es lo que reclama la expan-
sión de la cultura tecnológica en su orientación hacia una sociedad
tecnocrática. Este nivel, en consecuencia, no niega al nivel tercia-
rio con su perfil profesionalista, ya que la existencia de tales
profesionales es absolutamente necesaria. De lo que se trata en el
nivel cuaternario es de diferenciar los contenidos por la especiali-
zación para incentivar la expansión de la cultura tecnológica y de
desigualar las ocupaciones profesionales por la especialización
para responder al desarrollo de la sociedad tecnocrática. No hay
que olvidar que todo sistema educativo, con sus contenidos y con
sus niveles, siempre diferencia y desiguala socialmente porque
también es un mecanismo racionalmente justo de seleccionar la
ubicación social de la gente. Y es precisamente este hecho el que

justifica —hasta moralmente— la igualdad de oportunidades como presupuesto básico de una sociedad democrática, justa y libre.

Si se analiza cuidadosamente el nivel cuaternario, con esta función específica, la de especialización, se advierte claramente que su tarea debe orientarse hacia:

- la especialización de profesionales para el ejercicio eficiente de su ocupación en una sociedad determinada y en un tiempo específico (médicos, ingenieros, abogados, economistas, arquitectos, sociólogos, psicólogos, historiadores, lingüistas, etcétera);
- la especialización de profesionales para la investigación tanto científica y tecnológica como humanística y artística, para incentivar la expansión de la cultura tecnológica; y
- la especialización de profesionales para la docencia universitaria (catedráticos) como agentes idóneos para la capacitación de los profesionales de los niveles terciario y cuaternario de la educación formal.

En última instancia, la educación formal de nivel cuaternario tendría por finalidad perfeccionar, especializando, la formación profesional (general) dada por el nivel terciario; es decir, capacitando a un profesional de «otro tipo». Se trataría de formar un profesional especialista (magíster), un profesional investigador (doctor) y un profesional académico (*venia legendi*). Este «tipo» de profesional es el que se va a insertar en la estructura ocupacional —al menos teóricamente— en el nivel de la dirigencia de una sociedad tecnocrática, es decir, apoyada en una diferenciación y desigualdad social fundada en la capacitación ocupacional.

En la Argentina, estas funciones del nivel cuaternario de la educación formal, dados los reclamos del desarrollo de la sociedad nacional, son ejercidas en forma inconsistente —precisamente por falta de legitimación profesional— por los «doctorados» y, a veces, por las «maestrías» que, en realidad, son meros reconocimientos académicos; pero también por las «adscripciones» (a las cátedras universitarias) y las así llamadas «carreras docentes» que, en definitiva, son meros mecanismos burocráticos asentados en la antigüedad en la docencia universitaria. Es evidente que estos mecanismos son inconsistentes y han mostrado sus carencias como formas sustitutas de la especialización profesional o de la

profesionalización especializada para el ejercicio profesional. Los datos de la realidad son bastante elocuentes.

3. De lo dicho hasta el presente, en el planteo del problema y en la delimitación de la temática, se desprende con claridad la importancia que tiene plantear correctamente el problema del nivel cuaternario. Pero se desprende, sobre todo, la importancia funcional que puede tener el mismo para incentivar el desarrollo de la sociedad nacional cuando se delimita claramente el ámbito de sus funciones. Lo que vamos a hacer a continuación es destacar la necesidad de ordenar racionalmente el nivel cuaternario de la educación formal como una respuesta institucionalizada que suponemos adecuada para incentivar el desarrollo de la sociedad nacional porque creemos que es un reclamo de la expansión de la cultura tecnológica.

Para cumplir con esos objetivos vamos a desarrollar, en el presente trabajo, los siguientes temas. En primer lugar, vamos a hacer un análisis desagregado de la inserción de los egresados del nivel terciario de la educación formal en la sociedad argentina a partir de un análisis de datos del Censo Nacional de 1980. Después vamos a hacer un registro, distribución y caracterización de los estudios actualmente existentes a nivel de graduados a fin de ver las funciones que cumplen actualmente esos estudios.

Posteriormente, vamos a hacer una descripción de la tendencia histórica movilizadora por la expansión de la cultura tecnológica tal como se está presentando en las principales sociedades nacionales y como lo hace en la Argentina.

También vamos a determinar, en función de la incentivación de ese proceso de expansión de la cultura tecnológica, las funciones que debería asumir el nivel cuaternario de la educación formal, especialmente en lo que se refiere al nivel de los *status* ocupacionales de la «dirigencia». Después vamos a tratar de sistematizar prospectivamente el ordenamiento del nivel cuaternario del sistema educativo formal tanto para el sistema como para el parasistema educativo. Y por último, vamos a sacar algunas conclusiones y a hacer algunas propuestas de políticas para el desarrollo del nivel cuaternario del sistema educativo formal en la Argentina.

Creemos que el tema, tal como está planteado y delimitado, satisface las exigencias de este trabajo y cumple con los objetivos que nos hemos propuesto.

La inserción de los egresados de nivel terciario en la estructura ocupacional (censo de 1980)

1. El Censo Nacional de 1980 destaca, con toda claridad, el nivel educativo formal alcanzado por la población argentina. Para los objetivos del presente trabajo, nos interesan fundamentalmente los datos referidos al nivel terciario de la educación formal, tanto universitario como no universitario. Los datos que vamos a analizar son de carácter general, es decir, no van a estar desagregados —lamentablemente— por regiones como sería correcto. Esta falencia ofrece una imagen falseada del nivel de desarrollo alcanzado por la sociedad argentina, ya que es evidente la diferenciación social existente entre las distintas regiones de nuestra nación. De cualquier manera, los datos nos permiten percibir y describir una tendencia de desarrollo que, en última instancia, es lo que interesa para una propuesta educativa.

El cuadro N° 1 destaca claramente que el 13 por ciento de la población argentina mayor de 17 años asiste o asistió (con los estudios completos o incompletos) a la enseñanza del nivel terciario; es decir, que sobre un total de 18.517.214 personas de 17 y más años:

- 418.099 personas *asisten* actualmente al nivel terciario;
- 363.511 personas *han asistido* sin haberlo completado; y
- 660.958 personas *han terminado* los estudios de este nivel.

Los datos del censo de 1980 nos están diciendo que 660.958 personas, por haber terminado sus estudios de nivel terciario, estén o no incorporadas a la estructura ocupacional, pertenecen —por lo menos— a un *estrato medio superior* de la estratificación social de la sociedad argentina, ya que contar con ese nivel educativo formal implica, siempre, en cualquier sistema de estratificación social, una ubicación social de «profesional», con lo que se adquiere un determinado nivel de *status* ocupacional, sea como dependiente sea como independiente. Una teoría clasista ubica a estos profesionales en las «clases medias».

Pero es evidente que un porcentaje de estos profesionales pertenece a un *estrato social alto*. Pero la pertenencia al mismo, en

general, se debe a una fuente de poder que no es su capacitación profesional. Algunos de estos profesionales estarán en ese estrato social por el «poder» (o prestigio) del «apellido», otros por el «poder» de la «riqueza» y algunos pocos por el «poder» de su «capacitación».

Estos profesionales, por cierto, están en el estrato alto junto a algunos que ya estaban ubicados socialmente allí por su apellido (patricios) o por su riqueza (burgueses). De cualquier manera, esto implica que por lo menos un porcentaje ha accedido a este nivel de *status* ocupacional por su capacitación (dirigentes).

Los datos nos están diciendo también que 363.511 personas, por no haber terminado sus estudios de nivel terciario, pertenecen, por lo menos, a un *estrato medio inferior*, ya que la no terminación de los estudios de este nivel educativo implica, de alguna manera, una ubicación social fundada en el *status* ocupacional del «empleado» burocrático (estatal o privado). Es evidente que un porcentaje de estas personas puede estar inserto en la estructura ocupacional como «independiente», sea como «comerciante» o «industrial» sea, aunque en menor proporción, como «empresario». Esto implicaría que un porcentaje de estas personas podría estar ubicado socialmente en un *estrato social alto* o en un *estrato social medio superior*. Pero esto solo puede darse en la medida en que, en su actividad ocupacional, hayan tenido un «éxito económico» o que hayan contado con un «capital» de base normalmente hereditaria.

Las personas que asistían entonces (1980) al nivel terciario y que sumaban 418.099, en cuanto a su ubicación social en la estructura de dominación, van a seguir las mismas pautas de las personas que ya no asisten al nivel terciario de la educación formal. A fin de determinar el «destino social» de estos cursantes del nivel terciario, solo podemos ofrecer el dato de la deserción «histórica» a fin de distribuirlos en las «clases medias», alta o baja. Como se sabe, el porcentaje de desertores de este nivel supera el 80 por ciento de los ingresantes. Sin lugar a dudas, este porcentaje es muy elevado. De cualquier manera —y según los datos de universidades americanas, por ejemplo— ese número debería bajar por lo menos a un 60 por ciento. Pero este es un problema de la eficiencia en el funcionamiento del nivel terciario. En este momento solo nos interesa destacar que un 20 por ciento de los estudiantes del nivel terciario se insertarán en la estructura ocupacional en el nivel del estrato medio superior (unos 80.000) y un 80 por ciento (o algo menos) se distribuirán en el estrato medio inferior como

«empleados»(burocráticos) o como «independientes»(unos 320.000). Algunos de estos podrán insertarse en la estructura ocupacional en estratos más altos, pero en la medida en que tengan éxito económico (comerciantes, industriales y empresarios) o que hayan sido seleccionados por su capacitación ocupacional (dirigencia).

Conviene, sin embargo, destacar que el 14 por ciento de la población comprendida entre 19 y 29 años asiste a la universidad o a la enseñanza superior no universitaria en la Argentina, según el censo de 1980. Este porcentaje —bastante alto por cierto— destaca el «potencial» humano que se podría ubicar en el futuro, en un nivel de *status* ocupacional *medio inferior*, *medio superior* y, en menor proporción, en la *dirigencia* (estrato social alto). Eso muestra, de alguna manera, la «fuerza potencial» que tiene la sociedad argentina para incentivar el proceso de desarrollo hacia una sociedad tecnocrática, en la medida en que esta ordene a la población por niveles de *status* ocupacionales, superando de esta manera la prevaleciente estratificación social clasista fundada en la mera «riqueza» (capital, renta o salario). Este potencial debe ser tenido en cuenta porque destaca el nivel de exigencia de la expansión de la cultura tecnológica en la sociedad argentina y la etapa en que se encuentra actualmente su desarrollo social hacia una sociedad tecnocrática. Desgraciadamente, los datos de que disponemos no nos permiten desagregarlos por regiones; entonces se podría tener una imagen más real de la sociedad argentina en lo que hace a su estructura de dominación.

El cuadro N° 1 también destaca una característica muy significativa referente a la deserción del nivel terciario (repito, universitario o no universitario) de la educación formal. De las 363.511 personas que han dejado de asistir al nivel terciario, 218.966 son varones y 150.545 son mujeres. Estos escuetos datos nos están diciendo que el nivel terciario retiene más a las mujeres que a los varones. Sin lugar a dudas, esta discriminación por el sexo de la deserción del nivel terciario tiene que repercutir en la estructura ocupacional, dándole características muy peculiares y que por cierto habrá que tener en cuenta.

La explicación de este dato podría ser la siguiente: los desertores varones del nivel terciario se incorporan antes que las mujeres en la estructura ocupacional en el nivel del *status* ocupacional correspondientes a los «empleados» (estrato medio inferior) porque esperan hacer en la burocracia (estatal o privada) su carrera

profesional. Pero también podría ser la siguiente: los desertores varones del nivel terciario tienen mejores oportunidades que las mujeres para incorporarse a la estructura ocupacional como «independientes» (comerciantes, industriales, empresarios, etcétera).

Estas explicaciones indican, *contrario sensu*, que las mujeres estarían obligadas a buscar una mayor capacitación formal que los hombres para incorporarse a la estructura ocupacional en un estrato medio superior y, por cierto, en la dirigencia, porque en cierta medida, la carrera burocrática o las actividades «independientes» casi le están vedadas, al menos en la sociedad argentina actual. Eso impulsa a las mujeres a continuar la escolarización.

Este nivel ocupacional—y fundamentalmente—entre los «independientes» está ocupado por hombres, muchos de los cuales son «desertores» del nivel terciario de la educación formal.

Es muy posible, sin embargo, que la mujer tienda a desertar menos del nivel terciario que el varón porque concibe este nivel como una continuidad de la escolarización hasta alcanzar el «matrimonio». Decimos esto porque la mayor causal de deserción de la mujer del nivel terciario es precisamente el matrimonio y la crianza de los hijos pequeños. No hay que olvidar, tampoco, que la mujer está menos forzada que el varón a incorporarse necesariamente a la estructura ocupacional, en especial las mujeres casadas o las de cierto nivel económico o social.

La tendencia, que muestra la mujer, a permanecer más que el varón dentro del sistema escolar de nivel terciario puede estar vinculada también a la postergación de la edad de matrimonio que muestran las actuales estadísticas en la Argentina (después de los 23 años). Esto es evidente en las mujeres que cursan el nivel terciario. No hay que dejar de lado al analizar los datos de esta tendencia a mantenerse más en el sistema escolar de la mujer, la importancia que tiene el nivel superior terciario no universitario, donde pesa fundamentalmente la capacitación para la docencia (primaria y secundaria) por la que la mujer se siente más atraída no solo por razones vocacionales (como se suele creer) sino por razones de disponibilidad y administración del tiempo cuando son casadas y, sobre todo, cuando tienen hijos pequeños.

De cualquier manera, la paulatina incorporación de la mujer en la estructura ocupacional con capacitación terciaria, está transformando la estructura ocupacional como mecanismo de distribu-

ción diferencial de niveles de *status* ocupacionales. Esto es especialmente significativo porque hasta el presente la ubicación social de las personas (familias) ha dependido de la ubicación social del varón (padre o marido).

Para nuestros objetivos, todo lo manifestado con respecto a la mujer es para llamar la atención sobre un hecho que puede ser fundamental cuando se analice el nivel cuaternario: la mujer en la Argentina actual se queda más dentro del sistema que el hombre; por ello puede ser, por muchas razones, la que busque continuar en el nivel cuaternario. Y algo de eso está ocurriendo en este momento en la Argentina con los cursos para graduados. Pero sobre esto hablaremos después.

El cuadro N° 1 también nos muestra que la «generación joven», es decir, la que tiene entre 20 y 34 años, al censo de 1980 es la más desertora. Las cifras son de 204.515 personas. A ellos se suma una generación «adolescente» de 9.463 personas. Esto implica que el 58 por ciento de los 363.511 desertores del nivel terciario pertenecen a la «generación joven». Pues bien: estas son las personas que se incorporan a la estructura ocupacional como dependientes en el nivel medio inferior y como independientes —según sus posibilidades— en ese o en otro nivel superior, pero siempre que se asiente en otra escala de prestigio (apellido) o de poder (riqueza). Lo que se presenta como significativo de este hecho es lo joven que tiene que ser la estructura ocupacional del sector de la burocracia y del sector independiente (comercio, industria, etcétera) con la esperanza de capacitarse en su ocupación, en la praxis misma o, eventualmente, en los cursos de actualización o de educación permanente dentro del sistema paraescolar.

Pero esto es una deficiencia de funcionamiento de los mecanismos de acceso a la estructura ocupacional que existe en la Argentina, precisamente por falta de exigencias formales como puede ser, por ejemplo, el nivel de educación formal. Pero esto es otro asunto del que vamos a hablar con posterioridad.

Por último, el cuadro N° 1 nos muestra, claramente, la tendencia de crecimiento, no solo de la población (lo que es lógico, especialmente en los mayores de 17 años), sino en la asistencia al nivel terciario de la educación y, sobre todo, de los egresados del nivel terciario; es decir, el aumento paulatino de «profesionales» en la estructura ocupacional. Esto se advierte cuando se desagregan los datos por edad. Pero lo importante de destacar es que el

aumento de egresados del nivel terciario de la educación formal (los profesionales) aumenta en mayor proporción que la población. Lo cual nos está mostrando la tendencia a recargar la estructura ocupacional con «profesionales» egresados de este nivel de la educación formal.

También nos está mostrando que, actualmente, la estructura ocupacional se está recargando con «profesionales» cada vez más jóvenes, por la presencia de este aumento de la matrícula en el nivel terciario y, por lógica consecuencia, por el aumento paulatino de egresados.

Este es un problema que tiene especial significación cuando se piensa en un nuevo nivel de educación formal como el nivel «cuaternario». Es de esperarse que sea cubierto, fundamentalmente, por gente o profesionales jóvenes, lo cual es lógico; pero también, por el hecho de que estos profesionales jóvenes, a fin de acceder a la estructura ocupacional en posiciones más decisivas en un mercado libre de trabajo, necesitan capacitarse formalmente más para poder competir con los profesionales de mayor edad que, por lógica, ocupan los lugares de «decisión» en la estructura del poder. Este es el único recurso que les queda a estos profesionales jóvenes cuando tienen aspiraciones de acceder a la dirigencia. De lo contrario, tendrán que resignarse a una competencia que no les es favorable en la estructura ocupacional; y con ello a conformarse con un nivel más bajo en la estratificación social de *status* ocupacionales.

Sin embargo, lo que es verdaderamente decisivo es que estas generaciones jóvenes de profesionales (y que cada día son más) pueden acceder a la dirigencia por «méritos» personales asentados en el saber que le ofrece la expansión de la cultura tecnológica a la cual han tenido poco acceso las generaciones mayores de profesionales.

Esto quiere decir, que los profesionales jóvenes tienen (o debían tener) la vía expedita para hacer una carrera profesional fundada en su capacitación ocupacional ya que son los «depositarios» del saber de una nueva cultura que inevitablemente se está imponiendo y que se presenta como necesaria. Con ello se crea un mecanismo de ascenso social —asentado en la capacitación profesional— distinto de las formas de ascenso social de la estratificación social clasista (el éxito económico). Este mecanismo de ascenso social es el propio de una estratificación social de *status* ocupacional sobre

la que se asienta la sociedad tecnocrática. Aquí se advierte la necesidad de institucionalizar racionalmente este modo de ascenso social asentado en la capacitación profesional que, en principio, es más justo que el del éxito económico.

Pero dicho mecanismo solo puede instrumentarse mediante la especialización profesional; en última instancia, de lo que se trata es de institucionalizar un nivel de educación formal que tienda a capacitar a los profesionales egresados del nivel terciario en especialidades, dado el reclamo que impone la expansión de la cultura tecnológica, especialmente en lo que se refiere a la toma de decisiones en todos los ámbitos y fundamentalmente para los jóvenes profesionales. Se trata de formar a la «dirigencia» futura de una sociedad tecnocrática que solo pueden ser los jóvenes de ahora, pero «capacitados» (especializados).

Cuadro N° 1. Población que asiste o asistió a la enseñanza universitaria o superior en la Argentina, 1980

Edad	Nacidos entre	Asisten		Asistieron			Población de 17 y más años
		Número	Por cien	Incompleto	Por cien	Completo	
50 y más	antes de 1930	3.411	0, 1	48.299	0, 8	148.334	6.032.796
45 a 49	1935 y 1931	2.343	0, 2	24.637	1, 6	50.194	1.495.677
40 a 44	1940 y 1936	4.196	0, 3	32.835	2, 1	62.083	1.550.444
35 a 39	1945 y 1941	8.947	0, 5	43.762	2, 5	93.793	1.731.008
30 a 34	1950 y 1946	23.094	1, 2	62.745	3, 2	128.708	1.970.253
25 a 29	1955 y 1951	80.491	3, 0	85.037	4, 0	129.695	2.133.397
20 a 24	1950 y 1956	212.771	9, 6	56.733	2, 6	48.151	2.217.697
19	1961	47.708	10, 7	6.057	1, 4	...	446.657
18	1962	33.243	7, 0	3.159	0, 7	...	472.239
17	1963	1.895	0, 4	247	0, 1	...	467.046
Totales		418.000	...	363.511	...	660.958	18.517.214

Fuente: Censo Nacional de 1980.

2. El cuadro N° 2 hace una discriminación de la población argentina de 20 y más años por edad y sexo que cuenta con título universitario o superior. Los datos muestran, con toda claridad, el aumento paulatino de personas con título de nivel terciario a medida que disminuye la edad. Lo cual quiere decir que cada día hay más gente con título de egresado del nivel terciario (profesionales). El dato es sumamente importante.

Si se hace una discriminación de profesionales por generaciones de quince años (es la cantidad de años que normalmente considera la teoría al respecto), tenemos que la «generación joven» de profesionales (es decir, los nacidos entre 1941 y 1955 al censo de 1980) está compuesta por 352.196 personas; que la «generación madura» de profesionales (es decir, los nacidos entre 1926 y 1940 al censo de 1980) está compuesta por 156.065 personas; y que la «generación mayor» de profesionales (es decir, los nacidos con anterioridad a 1925 al censo de 1980) está compuesto por 104.546 personas. Esta discriminación destaca claramente la tendencia a la «profesionalidad» de la estructura ocupacional ya que la «generación joven» de profesionales cuenta con más del doble de profesionales que cualquiera de las otras generaciones (la madura y la mayor), las que sumadas llegan solo a 260.611 profesionales. Ello habla de lo «juvenil» de la estructura ocupacional a nivel de los «profesionales» en el momento actual.

Estos escuetos datos nos están diciendo que los profesionales en la estructura ocupacional actual de la Argentina tienen una tendencia a aumentar, que son muy jóvenes y que tienen una tendencia a hacerse cada vez más jóvenes. Aquí se esconde un peligro porque continúa el perfil profesional del egresado que es propio de una estructura ocupacional que está siendo superada.

El fenómeno, por cierto, está vinculado al aumento masivo de la matrícula universitaria (pero también de la enseñanza superior) que se produce a mediados de la década del cuarenta. Pero es a mediados de la década del cincuenta cuando se produce la eclosión de la matrícula. Por eso la «generación joven» y la cohorte más joven de la «generación madura» (a 1980) de profesionales son el resultado de la expansión masiva de la matrícula universitaria y no universitaria.

Este fenómeno de la eclosión de la matrícula del nivel terciario hay que vincularlo a la «aparición» de la mujer en la vida social de la Argentina. Esto se advierte cuando se discriminan los datos por

sexo y así tenemos que, en la «generación joven» de profesionales, las mujeres son 185.555 y los hombres son 166.641; que en la «generación madura» de profesionales, las mujeres son 61.120 y los hombres son 95.945; y que en la «generación mayor» de profesionales, las mujeres son 33.949 y los hombres son 70.597. Los datos muestran el aumento de las mujeres en la estructura ocupacional a nivel de profesionales a medida que se disminuye la edad.

Según el censo de 1980, las mujeres con título terciario (profesionales) eran 316.396 y los hombres eran 344.562. Como se ve, los profesionales hombres son apenas algo más que las profesionales mujeres. Pero la discriminación generacional de esta distribución de profesionales por el sexo nos permite prever, a muy corto plazo, una inversión de la proporción por el peso que tienen las mujeres profesionales de la «generación joven». Este tema merece una amplia meditación, especialmente cuando se piensa en la institucionalización de un nuevo nivel de educación formal.

Para entender el problema quizá haya que remontarse al momento en que se produce el aumento violento de la matrícula universitaria, ya que permite destacar que mucho de ese incremento de la matrícula universitaria en la Argentina se debe a la presencia de la mujer en la universidad, especialmente a partir de la década del cuarenta, pero sobre todo de la década del cincuenta. El hecho toma relevancia cuando se advierte que los hombres de la «generación joven» tienden a estabilizarse en la tendencia; fenómeno, por cierto, que no se advierte con las mujeres de la misma generación.

Discriminadas por generación, las mujeres aumentan en cada promoción y en porcentajes bastante significativos, ya que, de contar con el 42, 2 por ciento de profesionales mujeres con respecto a los hombres en la cohorte nacida entre 1941 y 1945, se pasa al 60, 0 por ciento de profesionales mujeres con respecto a los hombres en la cohorte nacida entre 1951 y 1955; y esto sin contar las diferencias existentes en la proporción en la cohorte nacida entre 1956 y 1960 que llega al 76, 4 por ciento de las mujeres profesionales con respecto a los hombres profesionales.

Este último dato quizá solo quiere significar que las mujeres terminan sus estudios terciarios con anterioridad a los hombres y lo hacen más jóvenes; con todo, los datos no dejan de ser importantes. Hay que reconocer, sin embargo, que en estos datos

influye el porcentaje de egresados del nivel terciario no universitario, que suele reclutar preferentemente a las mujeres y suelen ser sus estudios normalmente de menor duración. Pero de cualquier manera, los datos son significativos.

De lo manifestado se desprende claramente el significado de la mujer en la estructura ocupacional a nivel de los «profesionales» y, sobre todo, la importancia que va a tener en la estructura de dominación de una sociedad tecnocrática. Pero, además, las mujeres profesionales (egresadas del nivel terciario), se incorporen o no a la estructura ocupacional, van a tener una función multiplicadora en el aumento de la matrícula universitaria en la medida en que sobre ellas recae fundamentalmente —según los estudios realizados— el proceso de formación de las aspiraciones educativas de los hijos. Es sabido que la mujer «profesional» (ejerza o no su profesión) valora grandemente la educación formal, sobre todo, la del nivel terciario (¿y cuaternario?) quizá como una forma de reivindicar una ubicación social (que siempre ha dependido del padre o del marido) por el esfuerzo propio e individual al margen del sexo. En este sentido, la capacitación ocupacional es una muestra de esta reivindicación que desea y promueve para sus hijos.

Todo esto implica que la mujer va a cumplir un papel decisivo (y hasta preponderante) en la estructura ocupacional de los profesionales; pero es muy posible que también lo cumpla en el nivel de la especialización, ya que sigue afirmando un valor fundado en el esfuerzo individual (la capacitación ocupacional) como forma de ubicarse socialmente, que es propio de una sociedad tecnocrática.

El problema surgirá cuando esas profesionales intenten acceder también a la «dirigencia». Por el momento no se advierte una tendencia al respecto (una estructura ocupacional «machista»), pero no debe dejarse de lado esa posibilidad, especialmente cuando se está pensando en institucionalizar un nivel cuaternario con el objetivo de formar (y perfeccionar) profesionales especializados. Creemos que en este punto se halla una clave que hay que considerar con cierta seriedad.

Cuadro N° 2. Habitantes con título universitario o superior en la Argentina, 1980

Edad	Nacidos entre	Varones	Por cien	Mujeres	Por cien	Total
65 y más	antes de 1915	31.936	68, 9	14.382	31, 1	46.318
60 a 64	1920 y 1916	16.313	67, 2	7.954	32, 8	24.267
55 a 59	1925 y 1921	22.348	65, 8	11.613	34, 2	33.961
50 a 54	1930 y 1926	27.929	63, 8	15.869	36, 2	43.788
45 a 49	1935 y 1931	31.080	61, 9	19.108	38, 1	50.194
40 a 44	1940 y 1936	36.940	59, 5	25.143	40, 5	62.083
35 a 39	1945 y 1941	51.341	54, 8	42.402	45, 2	93.793
30 a 34	1950 y 1946	63.365	49, 2	65.343	50, 8	128.708
25 a 29	1955 y 1951	51.885	40, 0	77.810	60, 0	129.695
20 a 24	1960 y 1954	11.379	23, 6	36.772	76, 4	48.151
Total		344.562	52, 1	316.396	47, 9	660.958

Fuente: Censo Nacional de 1980.

Registro, distribución y caracterización de las oportunidades ocupacionales del nivel terciario

1. Las oportunidades ocupacionales de los egresados del nivel terciario en las sociedades más desarrolladas de Occidente son cada vez más limitadas; hay sociedades en las que estos egresados constituyen un fuerte contingente de «desocupados». En la Argentina —pero especialmente en la zona metropolitana y en algunas ciudades grandes— los egresados del nivel terciario tienen muchas dificultades para incorporarse adecuadamente a la estructura ocupacional. En la ciudad de Buenos Aires y el área metropolitana, hay profesiones que están completamente saturadas, siendo muy dificultoso el ejercicio profesional de nuevos egresados. Esto, por cierto, es una consecuencia directa de la alta matrícula universitaria de la Universidad de Buenos Aires y de las universidades

privadas actuantes en esa área (UCA, UB, El Salvador, UADE, Morón, Museo Social, Kennedy, etcétera). Normalmente, los egresados de esas universidades tienden a quedarse en la ciudad de Buenos Aires y la zona metropolitana. Pero, como es lógico, en la Argentina, el problema de los egresados del nivel terciario no es tanto de cantidad cuanto de distribución en las distintas regiones del país. El país cuenta con un exceso de egresados de nivel terciario no solo en Buenos Aires y la zona metropolitana, sino también en sus principales ciudades. Tal es el caso de Rosario, Córdoba, Mendoza, Tucumán, La Plata, Santa Fe, etcétera.

Este problema emerge del mismo proceso de urbanización que ha sufrido el país a partir de la década del cuarenta, pero, sobre todo, a partir del proceso de urbanización hacia las grandes ciudades en la década del sesenta. Al menos, el proceso se hace patente en el Censo Nacional de 1960. Esto nos hace pensar en una posible vinculación entre ese proceso y la cantidad de egresados de nivel terciario en esas ciudades que es, precisamente, donde se da ese exceso de «profesionales» con dificultades para participar racionalmente en la estructura ocupacional. El problema, con todo —según lo destacamos con anterioridad—, puede estar de alguna manera disimulado por la presencia de una cantidad muy significativa de mujeres profesionales que no siempre participan en la estructura ocupacional, o que lo hacen en forma parcial, o que lo hacen a distinto ritmo que los hombres. De cualquier manera, el exceso de profesionales se da, principalmente, entre los más jóvenes (que son la mayoría y con una tendencia cada vez mayor) y, por cierto, entre las mujeres profesionales. Este hecho es una llamada de atención a la manera como se otorga la matrícula profesional en esas ciudades, ya que quizá se deba pensar en alguna nueva exigencia formal para la obtención de la misma (algún sistema de selección).

Al problema de la cantidad y de la distribución de profesionales se agrega el problema de su capacitación. Aquí no se trata de afirmar que su formación sea insuficiente (aunque puede ser cierto) sino de afirmar que esta no es la adecuada. En un mercado de trabajo libre con una oferta de profesionales excesiva, lo lógico es que suban los niveles de exigencias para participar en la estructura ocupacional. El mercado de trabajo de los profesionales de nivel terciario, especialmente en ciertos ámbitos ocupacionales «tradicionales» (médicos, abogados, ingenieros, arquitectos, con-

tadores, profesores de enseñanza media, etcétera) en las grandes ciudades de la Argentina, y especialmente en la ciudad de Buenos Aires, muestra por el contrario —y esto es una contradicción— una baja en las exigencias.

La causa de este hecho se debe, fundamentalmente, a lo inadecuado de la capacitación profesional, porque se trata siempre de profesionales «profesionalistas»; es decir, de profesionales «generalistas» sin ninguna capacitación especializada. El mercado de trabajo selecciona, no por la capacitación, sino por los factores irracionales (el apellido, la riqueza, la vinculación, el sexo). Se trata de una selección que hace el mercado —ante la homogeneidad de la capacitación— en base a criterios irracionales; es decir, en base a criterios no adecuados para buscar la eficiencia o el rendimiento (*performance*). Si se busca eficiencia y rendimiento el criterio es la capacitación ocupacional. Pero es lo que no se da. Con ello, ese mercado de trabajo crea una gran injusticia social y, como consecuencia de ello, una pérdida de eficiencia en la provisión de servicios.

Frente a este problema la universidad argentina buscó solucionarlo mediante la «diversificación» de las profesiones, tanto de nivel universitario como de nivel no universitario. Los resultados indican que esta no era una respuesta correcta, porque se confundió la diversificación con la especialización. Para demostrar esto basta con cotejar la cantidad de materias y contenidos comunes que tienen carreras más o menos semejantes, especialmente en las áreas sociales y económicas y en las áreas de la ingeniería. Quizá —y solo incoherentemente— las ciencias médicas han logrado una mejor respuesta, ya que no se trata de carreras médicas sino de especializaciones en la medicina (clínica, cirugía, pediatría, ginecología, etcétera).

Esta experiencia sería conveniente tenerla en cuenta, principalmente para las carreras tecnológicas (las ingenierías). Y esto no implica sino la otra cosa que se ha confundido en el nivel terciario, especialmente en el área universitaria: carrera con especialización. Esta confusión puede ser muy peligrosa, porque el desarrollo y expansión de la cultura tecnológica puede hacer en cualquier momento obsoleta a una carrera —como ya ha ocurrido— dejando a esa gente desocupada. Esto ocurrió en la Unión Soviética y, por cierto, inmediatamente se corrigió el planteo. Pero también puede saturar el mercado de trabajo de determinados profesionales como

una estructura ocupacional muy limitada. Pensamos en ingenieros de azúcar, o de petróleo, o de zonas áridas, etcétera. Todos estos hechos llevan a pensar seriamente en las posibilidades de crear un mercado más racional para los egresados de nivel terciario. Y esto solo puede lograrse por dos medios: o se limita el ejercicio profesional en las áreas saturadas de esos profesionales (esto es lo que hacen las sociedades programadas) o se abren nuevos canales de selección para la participación en la estructura ocupacional (lo que hacen las sociedades libres). La segunda alternativa merece ser considerada. Pero para responder a estos reclamos hay que buscar, por una parte, una mayor especialización de las profesiones de nivel terciario, de tal suerte que permita que la selección libre del mercado sea sobre la capacitación, pero manteniendo la profesión general ante la eventualidad de una saturación del mercado o una obsolescencia de la especialización. La limitación es otra alternativa, pero tiene una serie de inconvenientes en una sociedad que pretende ser democrática y libre. De cualquier manera, ante ambas alternativas pueden establecerse requisitos formales que, sin violar el principio de libertad de trabajo, permita una mayor eficiencia en el desempeño de las ocupaciones. Este es un asunto a pensarse.

2. El problema que presentamos tiene muchas consecuencias. Entre ellas conviene destacar la repercusión que tiene en algunos ámbitos ocupacionales. Para entender el problema, hay que hacer algunas distinciones entre los profesionales de nivel terciario, universitario y no universitario, que ejercen su profesión en forma liberal y los que lo hacen en forma «dependiente».

Los primeros son la mayoría porque responden a las carreras tradicionales que parecerían revestidas de un cierto «halo» de prestigio, especialmente entre los hijos de no profesionales del interior (mi hijo doctor).

Esto se refiere a los médicos, a los abogados y, en parte, a los arquitectos, contadores e ingenieros (carreras típicamente urbanas). Para estos profesionales, el mercado ocupacional es muy difícil especialmente en los primeros años, cuando pretenden ejercer su profesión como «profesión liberal». Algo distinto ocurre cuando la ejercen en forma dependiente. Para las profesiones «dependientes» (sea del Estado, sea de empresas privadas), las posibilidades ocupacionales se abren en función de criterios

irracionales (nombre, vinculaciones, riquezas, sexo, etcétera). Esto ocurre para los egresados tanto universitarios como no universitarios (por ejemplo, el profesorado en enseñanza secundaria). Y esto se debe a que los títulos de nivel terciario no discriminan la capacitación, salvo —quizá— la universidad que expidió el título, aunque esto cada vez cuenta menos, porque se impone la irracionalización como criterio selectivo para el acceso al cargo.

En la Argentina no existe una discriminación por el lugar de los estudios o el centro que expidió el título, como existe en las sociedades más desarrolladas. Y esto no implica otra cosa sino que la selección no se hace por la capacitación; y es así porque ninguna universidad, por ejemplo, garantiza que sus egresados estén debidamente capacitados en la praxis ocupacional. Las universidades se limitan a garantizar un mínimo de capacitación teórica, sin discriminar si la misma es buena, regular o mala. En la Argentina, todos los títulos son iguales, cualquiera sea el centro de estudios que los expidió y cualquiera que sea el nivel de su capacitación. Entonces... se favorece la utilización de los criterios irracionales. En ningún caso el nivel de capacitación.

Pero todavía más: como se trata de títulos «generalistas», cualquiera sirve para cualquier especialidad que le puede reclamar el cargo. Por ejemplo: un «Contador Público» puede ser ocupado, en la misma medida, para llevar la contabilidad de una empresa, para dedicarse a los impuestos o para ejercer la gerencia de personal o de relaciones públicas. El título profesional es suficiente. La especialización la adquirirá con la «praxis» o con los años. Ante este planteo, empiezan a aparecer claramente los factores irracionales (familiares, vinculaciones, amistades, recomendaciones, sexo, etcétera).

Todo lo manifestado nos está demostrando que hay una falencia evidente en el sistema de selección que hace el nivel terciario, ya que ofrece profesionales al mercado de trabajo capacitados para todo, sin tener en cuenta las reales necesidades de la ocupación. Si bien el problema reside en el mismo nivel terciario, este se traslada a la estructura ocupacional, la cual solo puede hacer la selección por criterios irracionales (como lo están haciendo en el momento presente), porque no cuenta con mecanismos institucionalizados en una forma racional y sistemática. Y el mecanismo que mejor responde a esos objetivos es, precisamente, la «especialización profesional». Pero una especialización que

presuponga el nivel general de la carrera, a fin de evitar la obsolescencia, la saturación y el incremento de movilidad ocupacional horizontal. Y eso, porque no en todos los medios es necesaria esa especialización. De allí que la especialización no deba exigirse en todos los ámbitos del país, sino precisamente donde los mercados ocupacionales están saturados de profesionales. Y eso es lo que está haciendo la medicina con las «residencias», aunque consideramos que este sistema de especialización médica reclama un mejor ajuste y mayor coherencia institucional.

La especialización profesional solo puede darse en las áreas más desarrolladas del país, y fundamentalmente en las ciudades grandes porque la misma es un reclamo de la expansión de la cultura tecnológica y del desarrollo de la sociedad tecnocrática.

No debe perderse de vista el problema de la investigación y de la docencia universitaria. En la Argentina, el acceso a esas profesiones solo reclama el título profesional general. Y es la praxis misma la que va a especializar a esos profesionales como investigadores y como docentes universitarios. Esto, por cierto, no es un reclamo de la expansión de la cultura tecnológica ni del desarrollo de la sociedad tecnocrática. Tanto una cosa como la otra reclaman la profesionalización de la carrera de investigador y de la carrera de docencia universitaria.

Y esto no puede lograrse por la praxis misma o por la forma de acceso al cargo. Se debe exigir un requisito formal, y se debe exigir porque se trata de ocupaciones que tienen una incidencia decisiva en la expansión de la cultura tecnológica y en el desarrollo de la sociedad tecnocrática, que no pueden estar al margen de una legitimidad formal dada por instituciones reconocidas.

Tiene que darse un título de investigador (el de «doctor») que pruebe el conocimiento en la investigación (la tesis doctoral) y darse un título de profesor universitario (la *venia legendi*) que pruebe la habilidad para el ejercicio de ese cargo. En el momento presente es insuficiente la alusión a la «vocación»; se trata de auténticas profesiones, tanto la de investigador como la de catedrático. En la Argentina se es profesor universitario con el título profesional o por un concurso o una designación, sin ningún otro requerimiento formal (ni siquiera el título de «doctor» como lo era antes) y se es investigador con el título profesional, un concurso (el CONICET) o una designación, sin ningún otro requerimiento formal. Parecería que basta la mera alusión a «me gusta» o «tengo

vocación», expresiones ambas que son muy problemáticas o, al menos, de difícil prueba. Y con estos argumentos fácilmente se introducen los factores irracionales (la recomendación, las vinculaciones, el sexo, etcétera) en la ubicación social de los egresados del nivel terciario en la estructura ocupacional.

Por todo lo dicho se advierte claramente que, en la Argentina, la estructura ocupacional de los egresados del nivel terciario tiene formas completamente «residuales» frente a la expansión de la cultura tecnológica y al desarrollo de la sociedad tecnocrática, formas que, lógicamente, actúan como factores decisivos de resistencia ante esos procesos. Esto es válido tanto para la especialización profesional de los investigadores y catedráticos como para los profesionales liberales y los que actúan en relación de dependencia, tanto del Estado como de las empresas privadas. Frente a tales falencias del mercado laboral para egresados del nivel terciario solo cabe una racionalización de los mecanismos de selección para el ingreso a la estructura ocupacional.

3. De cualquier manera, los egresados del nivel terciario tienen en la Argentina algunas oportunidades ocupacionales que se proveen con una especialización. Dejamos de lado el caso de las ciencias médicas, ya que hemos hablado de ellas. Estas ciencias han creado las «especializaciones» en un nivel «superior» al nivel profesional con las llamadas «residencias». Resulta claro que este mecanismo (por el momento no lo evaluamos en su funcionamiento) selecciona a egresados por su capacitación y que la misma está determinada por la especialización. El mecanismo, además, tiene la ventaja de que solo se realiza en ciertas ciudades o regiones, con lo que se adecua a las necesidades reales de la sociedad argentina. Deja, en consecuencia, la profesión «generalista» para el ejercicio profesional en los lugares donde no se reclama esa especialización. De cualquier manera, el proceso tenderá, a la larga, a generalizarse en todos los ámbitos del país, como está ocurriendo en las sociedades más desarrolladas.

En otras profesiones se están dando formas institucionalizadas que permiten la especialización profesional mediante el otorgamiento de un título.

Se pueden dar varios ejemplos. Sin embargo, vamos a destacar algunos. Tenemos el caso de la Escuela del Servicio Exterior de la Nación o del Instituto Nacional de la Administración Pública. Se

trata de un nuevo nivel de educación formal «especializada» que reclama un título profesional, pero que busca «especializar» a ese profesional para un objetivo muy determinado otorgándole un título profesional. Algo parecido hacen, por ejemplo, las empresas Ferrocarriles Argentinos y Obras Sanitarias de la Nación con ciertos profesionales ingenieros. Nosotros creemos que estos intentos parciales y esporádicos, que responden a necesidades de la expansión de la cultura tecnológica, deben tener mayor amplitud y para mayores ámbitos ocupacionales. Uno que llama poderosamente la atención, ya que no es cubierto de esta manera, es el acceso a la magistratura, en donde los distintos fueros (criminal, civil, laboral, etcétera) no reclaman ninguna especialización legitimada por algún título. Lo mismo ocurre en las ciencias económicas.

De cualquier manera, poco a poco se está reclamando «informalmente» la especialización en muchos ámbitos. Ello responde a las demandas evidentes de la expansión de la cultura tecnológica. Y el más conocido es la beca en el extranjero o los estudios especializados realizados en el extranjero. Cada vez se están reclamando más, en muchos ámbitos profesionales, tales «estudios». Esto tiene un significado y constituye una llamada de atención: la necesidad de que la «especialización» sea dada también por el sistema educativo formal de la Argentina. En el campo de la «investigación» y en el campo de la «docencia universitaria», cada vez más, estos estudios en el extranjero se están transformando en requisitos indispensables (pero informales y no institucionalizados) para el acceso a esas carreras profesionales. Pero, por cierto, no se da solo en estos ámbitos. Lo mismo ocurre con otros estudios (administración, psicología, ingeniería, ciencias naturales, etcétera).

Lo real es que los «estudios en el extranjero» constituyen, para los profesionales argentinos, el nivel cuaternario precisamente porque es el nivel de la especialización. Estos estudios son los que les permiten acceder a las posiciones dirigentes en la estructura ocupacional como docentes universitarios, como investigadores o, simplemente, como profesionales dependientes o independientes. Estos son estudios profesionales, y lo son porque, en última instancia, son decisivos en el mercado laboral de profesionales, y lo son porque, en última instancia, son mecanismos que capacitan, al menos teóricamente, en forma más eficiente. Los profesio-

nales argentinos, no especializados por un nivel cuaternario, siempre se encuentran con menos posibilidades de acceso a la estructura ocupacional y, fundamentalmente, a las posiciones decisorias.

De todo lo dicho se desprende cómo, informalmente, se está reclamando un nuevo nivel de educación formal que institucionalice la especialización profesional, y que este reclamo es parte de la expansión de la cultura tecnológica. La consecuencia de este hecho es que permite la formación de una nueva estructura de dominación asentada institucionalmente en una estratificación social de *status* ocupacionales, y que en el momento presente solo aparece en la Argentina en forma incipiente y, sobre todo, en forma no institucionalizada. Esta sociedad tecnocrática, a la que se tiende como consecuencia de la expansión de la cultura tecnológica, es el sostén del desarrollo de la sociedad nacional. Y esto es para tener en cuenta cuando se piensa en un nuevo nivel de la educación formal, porque a ella inexorablemente debe servir. Esa es su función específica y propia, por eso puede ser institucionalizada.

La expansión de la cultura tecnológica y el desarrollo de la sociedad tecnocrática: la tendencia histórica

1. La proyección de un sistema escolar hacia un futuro posible —a partir de la teoría sociológica— implica determinar, de alguna manera, las funciones que deberá cumplir ese sistema escolar (o, eventualmente, un sustituto del mismo) en un modelo prospectivo. A partir de esa determinación se pueden evaluar las funciones que actualmente cumplen cada uno de los niveles del sistema escolar. El resultado de este proceso de evaluación puede llevar (o no) a transformar dicho sistema escolar. Solo siguiendo este proceso se puede explicar coherentemente el paraqué de un planeamiento educativo.

El planeamiento educativo, en consecuencia, siempre implica una paulatina evaluación de las funciones que cumple el sistema escolar vigente en su totalidad y en cada uno de sus niveles. La manera de enfrentar este proceso de evaluación depende de las funciones latentes que está cumpliendo y no de las funciones manifiestas que se le han asignado políticamente en un momento

del tiempo. No hay que olvidar que las funciones latentes son respuestas «no institucionalizadas» a las necesidades de expansión de la cultura tecnológica que busca un asentamiento en una sociedad tecnocrática. Esta sociedad está emergiendo de manera incipiente en la Argentina y está claramente vigente en las sociedades dominantes. Se entiende —y esto es lógico— que las funciones manifiestas que cumple el sistema escolar no estuvieran pensadas para incentivar este nuevo proceso de desarrollo; y se entiende, también, que las funciones latentes que están cumpliendo el sistema escolar y el parasistema escolar sean insuficientes para incentivar este proceso (a lo más, solo tienden a mantenerlo). Las «fallas» que se advierten en la estructura escolar y las «deficiencias» de su funcionamiento, que se advierten en el momento presente, ponen en evidencia estas «insuficiencias funcionales». Evidentemente, de este proceso evaluativo puede surgir la necesidad de una nueva respuesta política frente a la presión de los «problemas educativos» que le reclama la sociedad. Pero para que una nueva política sea tal, debe partir, tanto en el análisis como en su realización, de un modelo prospectivo que defina de alguna manera la cultura que lo incentiva y la sociedad en que se asienta, de lo contrario, no se puede determinar el parámetro en función del cual debe «servir» el sistema educativo.

Una nueva política educativa debe llevar necesariamente a una transformación del sistema escolar vigente, ya que parecería que es insuficiente, para incentivar la expansión de la cultura tecnológica y el desarrollo de la sociedad tecnocrática, conformarse con ofrecer «recursos humanos para un desarrollo económico y social deseable». Esto se fundamenta en el hecho de que el ofrecimiento de recursos humanos (mano de obra capacitada) es solo una respuesta coyuntural a ciertas necesidades de la transición que solo cuantitativamente se proyectan hacia el futuro. Sabemos que los contenidos de la enseñanza (y especialmente los contenidos técnicos) y las especializaciones ocupacionales (y especialmente las modalidades técnicas) se hacen obsoletos en muy poco tiempo (y cada vez más), dado el ritmo de desarrollo de la cultura tecnológica y de la sociedad tecnocrática; pero, sobre todo, porque esos contenidos y esas especializaciones llevan necesariamente a formas alienantes de vida en las que el hombre se mueve en un mundo extraño y ajeno que lo maneja y orienta irracional y arbitrariamente.

2. Un modelo prospectivo, dado el nivel de conocimiento del mundo actual, no puede prescindir de la incidencia decisiva de la expansión de la cultura tecnológica asentada institucionalmente en el desarrollo de la sociedad tecnocrática, a pesar de las «dudas» y «peligros» que se advierten en ellas. Esta incidencia decisiva emerge de la tendencia creciente e inexorable de imposición de esa cultura y de integración de esa sociedad en el mundo actual, y constituye, por ello mismo, un componente real inevitable de cualquier modelo prospectivo de un futuro posible. Esta tendencia creciente e inexorable constituye, además, un elemento histórico concreto que emerge de un proceso de desarrollo de las sociedades nacionales dominantes. Y esto es inevitable para una sociedad dependiente. De más está decir que tanto este componente como este elemento no definen exhaustivamente ni el futuro real posible ni el proceso histórico que lleva a él inexorablemente.

Un modelo prospectivo es un instrumento de análisis y no una meta histórica. Y lo es porque, en última instancia, es solo una manera racional de «ubicarse» en un futuro posible (una utopía posible) por una anticipación mental en el tiempo.

Desde ese futuro —que siempre es hipotético y por lo tanto relativo— se puede reconstruir analíticamente un proceso histórico real hasta el momento presente, pero siempre guiado por una tendencia empírica (la expansión de la cultura tecnológica y la integración de la sociedad tecnocrática) que se inserta en el pasado y se proyecta en el futuro. Por eso es una construcción racional hecha a partir de ciertos fines posibles (y racionales) y con elementos y componentes históricos. Pero también es una construcción racional «comprometida» con la transformación de la realidad (la praxis), a la que se va conociendo en la misma acción transformadora. En última instancia, es una voluntad política en la historia.

3. La expansión de la cultura tecnológica y el desarrollo de la sociedad tecnocrática —ya lo dijimos— son elementos básicos y definitorios de un modelo prospectivo, es decir, de un instrumento heurístico de análisis. Por esa razón, precisamente, pueden ser caracterizados en el momento actual mediante una proyección intelectual y racional, dada la incidencia decisiva, creciente e inexorable que tienen en el mundo moderno y a cuyos «beneficios»

parecería que no se está dispuesto a renunciar. Esta caracterización además debe ser «positiva» (a pesar de las «dudas» y a pesar de los «peligros» de esta cultura y de esta sociedad), porque un modelo prospectivo debe afirmar una «idea de perfección» a fin de que pueda orientar una acción política (una utopía posible). Como se sabe, toda política (¡absolutamente toda!) lleva en sí una idea de perfección (aunque sea equivocada, lo cual, por cierto, es lo común), cualquiera sea el contenido que se le dé a esta. La idea de perfección está definida social y culturalmente, por lo tanto, solo se trata de una perfección hipotética. Por eso varía, histórica, social y culturalmente; por eso la política es lucha, enfrentamiento, discrepancia.

La correlación entre la expansión de la cultura tecnológica y la integración de la sociedad tecnocrática implica la afirmación política y el reconocimiento social de la tecnología como fuente de poder de la sociedad, es decir, como criterio de ordenamiento de la estructura de dominación. Esto es lo que hace pensar, con bastante seguridad, que en la sociedad futura la estructura del poder va a ser tecnocrática, que la estratificación social va a ser de «niveles» de *status* ocupacionales y que la ideología va a ser pragmática u operativa (eficientista).

En forma incipiente existen manifestaciones de esta nueva estructura de dominación en la sociedad argentina, dado el nivel de desarrollo alcanzado en ciertas regiones (como Buenos Aires, por ejemplo); pero existen manifestaciones claras de ella en las sociedades nacionales dominantes, es decir, en las sociedades donde la cultura tecnológica está institucionalizada porque se le reconoce su valor social.

4. La manera como el hombre «moderno» se hace cargo de la cultura tecnológica y en la sociedad tecnocrática —al menos, conforme los indicadores que actualmente poseemos— es mediante la razón prospectiva, es decir, mediante una potencialidad del hombre que emerge «de» y afecta «a» las posibilidades de esa cultura y de esa sociedad. Se trata de una manera que tiene el hombre de hacerse cargo de «su» situación. La razón prospectiva es un resultado condicionado de la cultura tecnológica y de la sociedad tecnocrática, pero también es una acción comprometida de conocerlas y transformarlas, una manera de hacer y hacerse «con» la cultura tecnológica y «en» la sociedad tecnocrática. En última instancia es una acción prospectiva. Por eso, la razón

prospectiva es la razón de ser de una manera de conocer que presupone una cultura tecnológica en una sociedad tecnocrática.

Si esto es cierto —y aparentemente lo es— tenemos definida la función que debe cumplir la educación en ese modelo prospectivo: desarrollar la razón prospectiva «en todo niño de 6 a 18 años de edad». Y así como la educación escolar en la Argentina fue pensada para desarrollar la «razón formal», como capacidad de prever y calcular el futuro (siguiendo el modelo proyectivo de las sociedades «civilizadas» del siglo XIX), y a partir de esta función se fue estructurando el actual sistema escolar en niveles, ahora hay que pensar en desarrollar la «razón prospectiva», como capacidad de regular y controlar el futuro (siguiendo el modelo prospectivo de las sociedades «desarrolladas» del siglo XX), y a partir de esta función ir estructurando un nuevo sistema escolar para el futuro, con sus distintos niveles. De más está decir, por obvio, que ni la razón formal definió al hombre de entonces ni la razón prospectiva definirá al hombre de mañana. Se trata solo de una condición humana que surge de congeniar ciertas potencialidades del hombre moderno con ciertas posibilidades de la cultura tecnológica en la sociedad tecnocrática.

Los rasgos más relevantes que definen esa razón prospectiva, conforme los estudios hechos sobre los impactos de la tecnología en la condición humana, son los siguientes: capacidad de delimitar problemas, capacidad de imaginar objetivos, capacidad de sintetizar ideas, capacidad de racionalizar acciones, capacidad de proyectar instrumentos y capacidad de realizar obras. Estas «capacidades» son reclamadas, cada vez más en el momento presente, por la expansión de la cultura tecnológica y la integración de la sociedad tecnocrática, en la medida en que esos procesos aumentan los problemas vitales, las soluciones estereotipadas, la información general, los mecanismos técnicos y los bienes materiales. La razón prospectiva, por eso, a diferencia de la razón formal, va a reclamar de los hombres mayor responsabilidad social, mayor adaptabilidad a nuevas situaciones y mayor capacitación especializada; pero le va a ofrecer, correlativamente, mayor seguridad social, mayor cooperación funcional y mayor valoración de los «saberes» especializados. Si las ciencias del hombre ya han «descubierto» tales rasgos en el momento presente, es de suponer que estos han de agudizarse en el futuro próximo.

5. Los fines que se desprenden de la razón prospectiva, como razón de ser de un modelo que presupone una cultura tecnológica y una sociedad tecnocrática, sin embargo, deben ser conjugados (y evaluados), en un proyecto nacional para una Argentina futura, con los valores de la nacionalidad, es decir, con los valores acumulados por la tradición histórica de la Nación en su proceso de formación como tal. Estos valores provienen de la razón histórica. La razón histórica, en consecuencia, es la razón de ser de la Nación. Por lo tanto, no es algo arbitrario o caprichoso, tampoco es algo «deseable». La razón histórica no admite declamaciones adjetivadas ni postulaciones grandilocuentes. Solo admite las conquistas como realizaciones de la Nación.

De la razón histórica emergen —a nuestro saber y entender— los siguientes valores nacionales acumulados: la afirmación de una concepción cristiana de la vida que surge de las políticas hispánicas, la afirmación de la cultura occidental que surge de las políticas independentistas, la afirmación de las realidades regionales que surge de las políticas conservadoras, la afirmación de las libertades humanas que surge de las políticas liberales, la afirmación de la democracia política que surge de las políticas radicales, la afirmación de la justicia social que surge de las políticas populistas, y la afirmación de la autonomía nacional que surge de las políticas libertarias.

Todos estos valores, acumulados históricamente por la Nación como sujeto histórico, conforman en la actualidad la «conciencia nacional», la razón de ser la Nación; en última instancia, la razón histórica. Y ella se ha ido formando (transformando y conformando) en el proceso de realización histórica de la Nación por distintas políticas. Por ello, los valores nacionales extraídos de la razón histórica tienen la función manifiesta de *evaluar* el futuro próximo de la Nación, de evaluar los fines extraídos de la razón prospectiva que reclama la cultura tecnológica y la sociedad tecnocrática. Por ello, la razón histórica es la conciencia nacional.

La razón prospectiva congenia la cultura tecnológica y la sociedad tecnocrática en un modelo posible. La razón prospectiva, en consecuencia, es la posibilidad social básica más adecuada a ese modelo. La razón histórica por el contrario, congenia el pasado, el presente y el futuro de la Argentina en un proyecto nacional. La razón histórica, en consecuencia, es la potencialidad nacional básica más adecuada a ese proyecto. La primera va a desarrollar

las posibilidades sociales y la segunda las potencialidades históricas del hombre argentino. De su conjunción tiene que emerger la meta histórica de la Argentina en un futuro próximo. Pero el valor de esta meta va a depender de cómo se actualicen estas posibilidades y estas potencialidades sociales e históricas. Este es un compromiso histórico que debe asumir una política educativa y es una función del sistema escolar.

Un nuevo sistema escolar deberá organizarse en función de los fines extraídos de la razón prospectiva, como razón de ser de un modelo prospectivo, y a partir de los valores extraídos de la razón histórica, como razón de ser de una sociedad nacional. Por eso deberá desarrollar la razón prospectiva y afirmar la razón histórica, para que conocimiento y conciencia se realicen conjuntamente en una nación culturalmente tecnológica y socialmente tecnocrática. Aquí comienza la política educativa, aquí comienza el planeamiento educativo. Pero... hay que hacerlo.

6. La cultura tecnológica reclama, cada vez más, un alto nivel de racionalidad en las decisiones, una racionalidad que está fundada en una meta alcanzable y en una utilización de los medios más adecuados para hacerlo en el menor tiempo, con el menor costo y con mayor eficiencia. Y eso solo puede lograrse con la especialización profesional en la toma de las decisiones. La modernísima tecnología ofrece las posibilidades de lograr estos fines. Pero para eso tiene que haber gente capacitada (especializada) en la toma de decisiones. Y esto constituye, precisamente, el nivel que nosotros denominados «dirigencia» dentro de una estructura de estratificación que ordena a la población en estratos funcionales entre sí en base a la capacitación ocupacional. Se trata de la formación de una estratificación social de *status* ocupacionales que se jerarquiza en una estructura de poder tecnocrática y que se justifica ideológicamente en la eficiencia u operatividad (*performance*). Dentro de esta estratificación social de *status* ocupacionales, el nivel más alto, es decir, el que toma las decisiones, lo constituye la «dirigencia».

La formación de esta dirigencia reclama la garantía de una capacitación institucionalizada en el ejercicio profesional para la toma de decisiones. El reclamo institucional es la garantía de la igualdad de oportunidades que pide una sociedad democrática, justa y libre. Por eso debe formarse a la dirigencia dentro del sistema educativo formal. Y esto no lo puede dar la formación

profesional terciaria, porque no es «especializada». Y debe ser especializada porque la expansión de la cultura tecnológica así lo requiere. Solo esa especialización profesional puede ofrecer bases sólidas para la expansión de la cultura tecnológica; en última instancia, esa cultura necesita apoyarse en una sociedad tecnocrática, cuyo estrato dirigente sea la «dirigencia» capacitada, es decir, especializada.

Pensar en un nivel cuaternario de la educación formal implica pensar en la formación de la «dirigencia» como estrato social alto de un nuevo sistema de estratificación social fundado en niveles de *status* ocupacionales. De hecho e informalmente se está dando en la sociedad argentina este nuevo estrato; de lo que se trataría ahora es de institucionalizarlo mediante la habilitación profesional que da la especialización. Esto es lo que está ocurriendo en las sociedades más desarrolladas y, en parte, lo que está apareciendo de manera informal en la Argentina.

Funciones y organización del nivel cuaternario de la educación formal: una propuesta

1. De acuerdo a todo lo manifestado hasta el momento, las funciones que debe cumplir un eventual nivel cuaternario de la educación formal en la Argentina (aunque son las mismas en cualquier sociedad moderna) son básicamente dos: por una parte, incentivar la expansión de la cultura tecnológica a fin de participar en el desarrollo de ese proceso y, por la otra, promover la integración de una sociedad tecnocrática como soporte social del proceso de expansión de la cultura tecnológica. Dadas las características que tiene la cultura tecnológica y la sociedad tecnocrática, la organización del nivel cuaternario de la educación formal debe fundarse en la especialización profesional o en la profesionalización especializada.

Esta especialización profesional o profesionalización especializada debe implicar, previamente, la profesionalización general que es propia del nivel terciario de la educación formal. Por lo tanto, debe ubicarse en el nivel cuaternario, más allá o por encima nivel terciario. Para lograr eso debe orientarse, fundamentalmente, a habilitar para el ejercicio de una profesión especial o, si se quiere, para una profesión de otro tipo. De allí que los estudios del nivel

cuaternario de la educación formal deban tender a dar un título habilitante para el ejercicio de esa profesión en forma exclusiva, permitiendo que el nuevo *rol* ocupacional esté legitimado legalmente por un nuevo *status* ocupacional.

Este reconocimiento social del valor de la nueva ocupación implica una «diferenciación» profesional pero también una «desigualdad» ocupacional, especialmente frente al *rol* de profesional de nivel terciario y al *status* ocupacional de la ocupación del nivel terciario.

De alguna manera —aunque no exclusivamente— de este nuevo nivel cuaternario ha de emerger la futura «dirigencia» de la sociedad tecnocrática; se trataría de la única posibilidad de formar o de buscar formar una «dirigencia» de una manera racional y, sobre todo, institucionalizada. Este es el único presupuesto que permite una igualdad de oportunidades fundada en la capacitación ocupacional que reclama una sociedad democrática, libre y justa. De lo contrario, los factores irracionales irrumpirán en el mercado de trabajo creando una verdadera injusticia social, racionalmente inadmisibles. Esto se hace evidente ante la saturación de profesionales egresados del nivel terciario que tienen las sociedades más evolucionadas y, en parte, la sociedad argentina en determinadas regiones.

La organización del nivel cuaternario, como un nivel superior de la enseñanza formal, debe orientarse hacia tres áreas fundamentales: la especialización del *ejercicio ocupacional* (abogados penalistas, abogados civiles, médicos oftalmólogos, médicos pediatras, ingenieros de ferrocarriles, ingenieros sanitarios, arquitectos urbanistas, gerentes comerciales, gerentes bancarios, sociólogos de la educación, sociólogos urbanos, psicólogos clínicos, psicólogos sociales, físicos nucleares, etcétera), la especialización del *ejercicio de la investigación* (en todas las modalidades y áreas del conocimiento) y la especialización del *ejercicio docente universitario* (en todas las áreas del conocimiento). El punto fundamental consiste en entender que la especialización no es de «contenido» sino de ejercicio «profesional»; se trata, en última instancia, de una especialización ocupacional. La especialización de «contenido» se da en la tarea de investigación o de docencia universitaria y, eventualmente, dentro del mismo ejercicio ocupacional.

La institución de la especialización ocupacional debe estar garantizada por un título otorgado por el nivel cuaternario. A tal

efecto proponemos lo siguiente: la especialización ocupacional podría reconocerse mediante el título de «magíster», la especialización investigativa mediante el título de «doctor» y la especialización docente mediante el título de «catedrático» (*venia legendi*). Dentro de la organización del nivel cuaternario, el otorgamiento de estos títulos deberá seguir una secuencia. Por ejemplo, para obtener el título de catedrático (mediante la *venia legendi*) deberá contarse previamente con el título de doctor y para obtener el título de doctor, se deberá contar con el título de magíster.

Cada uno de estos títulos, sin embargo, tiene su independencia y son terminales. El título de magíster, por ser estrictamente ocupacional (pero especializado), lo podrán expedir tanto las universidades estatales como las privadas y algunas instituciones especialmente habilitadas (Servicio Exterior, Obras Sanitarias, INAP, etcétera). Los títulos de doctor y de catedrático, por cierto, deben ser específicos de las universidades, ya que se trata de títulos habilitantes para la vida académica.

El título de magíster deberá reclamar por lo menos dos años de estudios. Esto es al menos lo que se exige actualmente en las principales universidades y centros de estudio del mundo. El título de doctor, lógicamente, debe reclamar una investigación (una tesis); y el título de catedrático debe reclamar una «*venia docente*», que se obtiene por la habilitación que da un trabajo específico. Al menos esto es lo que se exige en muchas universidades del mundo, especialmente en las alemanas, pero que también se exigía en las viejas universidades de nuestra América (como en la de Córdoba, por ejemplo).

Las funciones citadas y la organización propuesta para el nivel cuaternario de la educación formal no solo van a responder a los reclamos de la expansión de la cultura tecnológica y de la integración de la sociedad tecnocrática, sino que también van a solucionar muchos de los problemas actuales de los egresados del nivel terciario, como el del exceso de ciertos profesionales en determinados ámbitos sociales, la adecuación de los contenidos de las profesiones a las exigencias de la nueva cultura que se impone y de la nueva sociedad que la sostiene, etcétera. De allí que, este nivel, haya que pensarlo especialmente —aunque no excluyentemente— para las generaciones jóvenes que, como advertimos, son la mayoría y con una gran incidencia de las mujeres.

A partir de aquí se puede poner en marcha un proceso de transformación sin crear rupturas violentas en la estructura ocupacional.

2. La propuesta que estamos haciendo, al menos, puede ser un punto de partida para una discusión sobre el tema. Sin embargo, consideramos que la discusión sobre este problema no puede postergarse porque mañana puede ser muy tarde frente al ritmo que está imponiendo la expansión de la cultura tecnológica y la integración de la sociedad tecnocrática.

También creemos que no pueden crearse «fantasmas» frente a esta cultura y esta sociedad, ya que ella puede ser «matizada» con todos los valores de la nacionalidad hasta crear un modelo de cultura y de sociedad que sea distinto del modelo de las actuales sociedades más desarrolladas. Y es el propio proceso de imposición de propuestas como estas la que permitirá corregir y mejorar la tendencia que actualmente se presenta como incontrolable e incontenible.

Por último, quisiéramos destacar que nuestra propuesta, como punto de discusión, no tiene mucha originalidad. De una u otra manera, las funciones y la organización que le damos al nivel cuaternario se están dando hasta en la misma sociedad argentina. De allí que la única originalidad de nuestra propuesta consista en «institucionalizar» legalmente un proceso que lentamente está emergiendo: solo se trata de legitimar un nuevo tipo de profesional que se caracteriza por el ejercicio de un nuevo *rol* y por la adquisición de un nuevo *status* ocupacional, y esto no implica otra cosa sino instrumentar un mecanismo institucionalizado para ubicar socialmente a la gente en una nueva estructura de dominación. Pero es una estructura de dominación que se asienta en la capacitación ocupacional, que nos parece racionalmente más justa que la ubicación social que prevalece en la sociedad actual. Por otra parte, esta estructura de dominación, fundada o asentada en la capacitación, lentamente se está imponiendo en las sociedades más desarrolladas y, en parte, ya se advierte hasta en la misma sociedad argentina. Por cierto que su consolidación reclamará tiempo, pero esto es ya otro problema que reclamaría toda una explicación sociológica sobre los procesos de transformación de la vida social.

Sobre estas ideas se puede pensar en la formación de una «dirigencia», es decir, la formación de un estrato social dominante apoyado en la capacitación. Y aunque parezca paradójico, la única manera en que se puede capacitar para la dirigencia es mediante la especialización profesional o la profesionalización especializada. Pero lo curioso —quizás no sea curioso— es que no solo es la única manera, sino que también es la más justa racionalmente y la única que garantiza una auténtica igualdad de oportunidades. Y esto es suficiente, al menos a nuestro saber y entender.

EDUCACIÓN CUATERNARIA: RESPUESTAS Y ACLARACIONES

El esquema general para una política educacional

1. En primer lugar, quisiera agradecer a IDEA la confianza que ha depositado en mí para realizar este documento de trabajo que va a ser discutido ante tan prestigiosas personas.

En dicho documento no pretendo sostener nada definitivo sino provocar un intercambio de ideas sobre temas tan fundamentales como los problemas educativos.

Se me encargó que hiciese un documento sobre el así llamado *nivel cuaternario*. He tenido la oportunidad el año pasado de trabajar, también junto a muy ilustres educadores, sobre el problema de la universidad argentina y, precisamente por ello, me animé a tratar el tema del nivel cuaternario.

Sabemos que existe una preocupación por analizar la estructura y el funcionamiento del nivel cuaternario. Sin embargo, no está claro todavía cuál es la función ni cuál es la estructura que debe tener ese nivel dentro de un sistema formal; es decir, dentro de todo el sistema de educación. Es precisamente este punto el que he pretendido analizar en el presente trabajo, tratando sobre todo de partir, desde una perspectiva sociológica, del modelo de una sociedad futura que es el que justifica la idea de una reforma del sistema educativo y especialmente del nivel cuaternario.

2. No se puede pensar en una reforma de un nivel educativo sin una idea de cómo puede ser una sociedad del futuro. Sabemos

nosotros que el sistema educativo escolar, que actualmente está vigente en la Argentina y en casi todos los países occidentales, ha respondido a una «idea» de sociedad de comienzos del siglo XIX. El sistema educativo escolar es un fenómeno creado en el siglo XIX con el objeto de consolidar una «sociedad nacional». Las sociedades nacionales, sabemos, aparecieron históricamente hacia fines del siglo XVIII, y, precisamente, uno de los grandes instrumentos que se inventó a comienzos del siglo XIX fue el sistema educativo como el gran mecanismo para lograr dos objetivos básicos: por un lado, lograr la unidad cultural de la sociedad nacional —que no existía hasta entonces— y, por el otro lado, crear la conciencia nacional, es decir, el sentimiento de pertenencia a una determinada sociedad.

Para el mundo que estamos viviendo actualmente, parecería —de acuerdo con ciertas tendencias— que esta sociedad nacional que tiene partida de nacimiento puede llegar a ser superada por otra forma de vida social distinta. Es decir que las actuales sociedades nacionales pueden tener otras formas de organización social en el futuro.

A partir de la idea de que en el futuro puede darse una forma de vida social distinta de la de las sociedades nacionales, es que se puede empezar a pensar cuáles pueden ser las funciones que debe tener un sistema educativo, especialmente un sistema educativo formal. Hay paralelamente un proceso que aparece como inevitable: *la continua expansión de la cultura tecnológica*. El desarrollo de la cultura científica comienza en el siglo XVII; a partir de un momento determinado, crea a su hija, la cultura tecnológica, que es la que se vive actualmente, en especial en las principales sociedades del mundo. Esta expansión de la cultura tecnológica aparece como un proceso casi inevitable, y parecería que el hombre no está dispuesto a renunciar a los beneficios que ofrece esa cultura. Por lo tanto, la expansión de esta cultura tecnológica —que paulatinamente tiende a imponerse y a expandirse por toda la tierra— debe ser tomada, por lo menos, como un hilo conductor para ver o prever cómo puede llegar a ser una sociedad futura.

3. Sabemos que toda cultura —y entre ellas la cultura tecnológica— solamente puede subsistir en la medida en que esté asentada sobre una determinada sociedad. Todo nos hace pensar que una cultura tecnológica solamente puede asentarse sobre una *socie-*

dad tecnocrática. Las palabras (en este caso cultura tecnológica y sociedad tecnocrática) tienen actualmente un tono *peyorativo*, un tono de *desconfianza*. Esto ha sido un fenómeno que se ha dado siempre históricamente. Cuando empieza a aparecer algo nuevo, de este tipo, siempre existe lo peyorativo, como si se fuese a negar todo el pasado en el cual uno ha convivido o compartido valores.

O sea que no nos debe sorprender que, frente a lo que llamamos una sociedad tecnocrática y una cultura tecnológica, exista siempre una cierta prevención, un cierto resquemor, un cierto temor. Esto es lógico y natural, por lo menos históricamente. Algo parecido ocurrió con la cultura científica; algo parecido ocurrió con la sociedad clasista. La literatura supo dirigir críticas, precisamente a estos conceptos.

Esta idea —que vamos a desarrollar en otras exposiciones posteriores— ha sido la base sobre la cual he tratado de pensar cómo puede darse el nivel cuaternario. Por cierto, no se trata de ninguna innovación; no estoy diciendo absolutamente nada nuevo. Las universidades más importantes del mundo, las sociedades más desarrolladas del mundo, de una u otra manera, han tratado el tema del nivel desde esta perspectiva cuaternaria. La misma sociedad argentina, de una u otra manera, ha introducido en sus universidades o fuera de sus universidades esta formación cuaternaria más allá del nivel terciario profesional. Lo que no tiene claro —al menos esa es mi opinión, y es lo que trato de subrayar en el trabajo— es cuál es la función manifiesta que debe asumir el nivel cuaternario. Y aquí de nuevo necesitamos integrarnos a aquel punto de partida de la cultura tecnológica. Sabemos que los niveles educativos han ido acumulando y cambiando sus funciones de acuerdo a las necesidades que le exigía la sociedad. En las sociedades actuales nosotros estamos viendo la necesidad imperiosa y creciente de la *especialización*; y acá nos encontramos con otra de aquellas palabras que siempre nos generan miedo: la especialización. Se trata de una idea que han hecho circular últimamente (Ortega y Gasset) los beatos de la cultura que protestaban contra la barbarie de la especialización. Sin embargo, en el momento presente, aparece como una absoluta necesidad del desarrollo, de la expansión de la cultura tecnológica y, sobre todo, de la integración de la sociedad tecnocrática.

La especialización está instrumentada, indiscutiblemente, en la sociedad argentina. Hay universidades que tienen su experien-

cia, pero lo que no veo bien claro es que esté fijada en la función específica que debe tener, porque parecería que niega algo de lo que era la función de la universidad o del nivel terciario. Esa negación que está reclamando el nivel terciario se asienta en la especialización. La universidad argentina, en general, ha sido una universidad básicamente *profesionalista*. Este es un hecho que hay que admitir. Fue necesaria (en su tiempo) la formación de los profesionales; sigue siendo necesaria la formación de esos profesionales. Por eso no nos debe sorprender el crecimiento paulatino, creciente y violento de la matrícula universitaria porque aparece como un fenómeno casi natural o correlativo del desarrollo de toda sociedad nacional. Sin embargo, la especialización parece que está reclamando otro nivel que no da ni puede dar el nivel terciario. Lo importante de este nivel cuaternario —a menos tal como yo lo veo— es que solamente va a poder cumplir su función de ubicarse dentro de un sistema educativo formal, en la medida en que diferencie los *roles* ocupacionales y desiguala los *status* ocupacionales. Es decir, la forma en que el nivel cuaternario legitime legalmente otro tipo de profesional; o sea, que la única manera en que va a cumplir aquella función específica como tal, distinta de la del nivel terciario, es en la medida en que *diferencie ocupacionalmente* y desiguala en el *status* ocupacional a la persona que ingrese en el nivel cuaternario. Esa diferenciación y desigualación se obtiene básicamente por la especialización.

4. Creo que el nivel cuaternario —y esto me parece importante en el nivel empresario— es la única forma en que se puede hablar coherentemente de formación de dirigentes, si entendemos por dirigentes (es decir, formación de una dirigencia) a aquellos que toman las decisiones; y solamente puede lograrse una formación de dirigentes en el nivel cuaternario, y mediante la especialización.

La idea básica de todo el trabajo gira alrededor de estos principios, que someto a consideración de todos ustedes para enriquecer el documento.

5. El nivel cuaternario, pensado de esta manera, deja de lado todo aquello que se llama —en la pedagogía moderna— *educación permanente*. Con esto no quiero negar la importancia de la educación permanente, del reciclaje natural de la actualización

profesional. No le quiero quitar absolutamente ninguna importancia; ni tampoco a todo aquello que está vinculado a una mayor formación cultural, a un mayor saber que el hombre moderno necesita. Dentro de un sistema, parecería que estas dos actividades pueden hacerse, aunque no son las que van a darle la función típica y específica al nivel cuaternario. Vuelvo a repetir, no quiero desmerecer la importancia que tiene la actualización profesional, el reciclaje, la educación permanente ni tampoco todo aquello que es parte formativa del hombre. Sabemos que el hombre moderno reclama hoy un mayor nivel de capacitación, porque esta cultura tecnológica le está exigiendo, cada día más, un mayor nivel de capacitación.

El pensar en otro nivel con carácter profesional —y en esto quiero insistir, una profesión legitimada a través de un título, un *título profesional*— indiscutiblemente posterga o alarga el período de formación. Yo creo que esto es lo que se está señalando en la sociedad moderna, porque el tiempo de trabajo o las horas de trabajo tienden a disminuir, porque las formas de producción y de trabajo tienden a cambiar con el uso de la tecnología. Es decir, la sociedad moderna está reclamando mayores niveles de capacitación para la incorporación en la estructura ocupacional. O sea, el hecho de que se alargue el período de formación no parecería, en este caso, como negativo. Este alargamiento del período de capacitación, quizás, se puede vincular también con el alargamiento de la esperanza de vida. Sabemos que el hombre hoy vive mucho más, pero lo que es importante es que necesita tener mayores niveles de capacitación, especialmente para manejar determinados instrumentos.

Algunos libros escritos sobre prospectiva, han destacado que las dos grandes necesidades que va a tener el hombre del próximo milenio serán *información y tiempo*. Son, precisamente, dos de las cosas que indiscutiblemente la cultura tecnológica facilita. La computación, si alguna cosa tiene, es que da información en cantidad superior a la que puede asumir el hombre y, en segundo lugar, economiza tiempo (gana tiempo). Es decir que creo que este alargamiento de la capacitación, se encuentra compensado por otros procesos sociales que están vinculados al mismo.

6. Esto nos obliga a pensar sobre cómo pudo ser el profesional que egresa de este cuarto nivel en un sistema formal. Yo creo que hay tres actividades profesionales especializadas prioritarias.

Una, sería la típica *especialización ocupacional*. Hoy el médico general resulta insuficiente en la sociedad actual frente al desarrollo de la tecnología. Hoy se requiere la especialización (el oftalmólogo, el ginecólogo, el pediatra). Lo mismo ocurre con la ingeniería, con el derecho y con casi todas las ocupaciones que satisface el nivel terciario. Hoy, en la sociedad moderna, sabemos que, por ejemplo, en la actividad del derecho, el ejercicio real profesional implica ser laboralista, o ser criminalista, o ser civilista. Es decir que lo que está reclamando la sociedad moderna es la especialización, habilitando a la persona profesionalmente.

La segunda actividad de la especialización es la *docente y de investigación*, especialmente la del investigador científico y tecnológico. La tarea o actividad del investigador es una profesión, y debe ser reconocida como tal. No estoy diciendo nada nuevo, pero creo que hay que tomar conciencia de que la carrera debe institucionalizarse de manera que el investigador sea un profesional de la investigación.

La tercera actividad quizás sea un poco delicada; es la del *profesorado universitario*. Nosotros sabemos que en la escuela primaria existe un profesional que tiene un título que lo habilita para la enseñanza primaria, tenga o no tenga cargo; es maestro de la enseñanza primaria. En la enseñanza secundaria, se emite un título de profesor de enseñanza secundaria, tenga o no cargo en la enseñanza secundaria; la condición de profesor está reconocida legítimamente. En el caso del profesor universitario, es profesor universitario porque tiene el cargo; pierde el cargo, se traslada y deja de ser profesor universitario. Es decir, no existe institucionalmente la habilitación, una *venia legendi*, algo que acredite la condición de profesor universitario al margen del cargo. Creo que capacitar para esta actividad especializada es fundamental para el desarrollo de la universidad y como función lógica del nivel cuaternario.

Estas tres actividades ocupacionales aparecen como las funciones fundamentales sobre las cuales puede justificarse un nivel cuaternario; es decir, la especialización. *Suponen la creación de un profesional nuevo, con características especiales y que debe estar de alguna manera institucionalizado y legitimado mediante un título, pues lo que legitima legalmente la profesión es el título*. Creo que esto es lo que hay que repensar en la organización de un nivel cuaternario. Al decir esto, no afirmo que el nivel cuaternario debe

darse exclusivamente en la modalidad universitaria. Por ejemplo, especialmente en el nivel profesional, creo que otras instituciones, a veces no universitarias, pueden dar la especialización correspondiente y deben tener la capacidad de emitir un título reconocido legalmente con plena legitimidad. Esto, por cierto, no es válido para el profesorado universitario por razones lógicas y quizás tampoco para el investigador. Pero sí para el profesional. Al decir esto, tampoco estoy diciendo nada nuevo porque, de una u otra manera, inconsistentemente, se está dando este tipo de capacitación especializada. El ejemplo más a mano que puedo tener es el de la Escuela de Relaciones Internacionales o el del INAP, que son nivel cuaternario no universitario. Pueden darse una cantidad de ejemplos. En el campo de la ingeniería esto es sumamente claro. Se ve hasta en los avisos de ocupaciones, que aparecen en los diarios, que Obras Sanitarias o Ferrocarriles Argentinos emiten títulos de especialistas en determinadas áreas que pueden ser una posibilidad más de especialización.

7. Tengo algunas discrepancias con el Dr. William L. Chapman, el comentarista. La primera es que indiscutiblemente en el trabajo, en el documento, yo no traté el problema universitario; es decir, el problema de la universidad. He tenido la oportunidad de hacerlo en otro lado y quizás muchas de las cosas que él pide las tengo planteadas en un libro que acaba de aparecer. Pero sí me interesa aclarar algunas dudas lógicas e importantes.

Los cambios institucionales de un nivel en un sistema, indiscutiblemente, son difíciles y reclaman un cierto tiempo. El punto de partida mío giraba —por eso hice la primera aclaración— en proyectarme un poco en el futuro y hacer así una prospectiva, en elaborar una utopía posible de un futuro y, a partir de allí, repensar cómo puede llegar a ser el mecanismo de cambio institucional de un nivel del sistema. Lo que no debemos olvidar cuando nos preguntamos qué es la universidad, es que también la misma ha cambiado. Lo que nosotros entendemos por el bachillerato (el bachiller) era un nivel universitario en un determinado tiempo, pero ya dejó de serlo. Es muy posible que la idea de la universidad no se encuentre, en el momento presente, en el nivel profesionalista —para seguir con la palabra del nivel terciario— sino que se tenga que trasladar al nivel cuaternario. Esto es lo primero que hay que aclarar. Aquella idea de la universidad como la búsqueda de la

verdad, la investigación, todo aquello que ha sido la idea de la universidad (por lo menos en Occidente) quizás deba abandonar el nivel terciario. Yo creo que esto se va trasladando al nivel cuaternario, entre otras cosas, por ese hecho inevitable de la creación o el aumento paulatino de la matrícula universitaria. Esta es la idea que yo quería destacar.

8. La otra aclaración que quería hacer es con respecto a si verdaderamente necesitamos especialistas, particularmente en todo el país. Yo no creo que se trate de lo que nosotros queramos; acá lo fundamental es que la sociedad nos está pidiendo especialistas. Los empresarios saben perfectamente bien que cuando tienen que designar un profesional para un determinado cargo, por ejemplo, se recurre, en el mercado ocupacional, al que tiene un *master* o un título especializado en el extranjero. Lo que decide es la especialización que se supone adecuada.

De hecho, informalmente hoy, el nivel cuaternario real, en la estructura ocupacional, está constituido por la beca o el estudio en el extranjero (especialmente cuando está legitimado por un título). Esta ha pasado a ser el antecedente fundamental en la selección de personal de la alta dirigencia en la empresa y es un antecedente fundamental en los concursos universitarios. La sociedad está reclamando el nivel de especialistas, pero según el nivel de desarrollo que tiene la sociedad o alguna parte de la sociedad. No me cabe la menor duda de que hay regiones argentinas donde no es necesario el especialista; por eso se debe seguir manteniendo el nivel profesional, pero la tendencia es que se reclamará esa especialización. Esto no quiere decir, y ni hay que dudarlo, que no va a cumplir sus funciones un médico de campaña, supongamos, en el medio del campo o en algunas otras zonas no desarrolladas del país. Pero, la tendencia es otra.

9. Otro tema que merece una aclaración es el de la actualización o educación continua, o educación permanente, que yo directamente soslayé.

La actualización es una necesidad de la sociedad, pero no veo cómo se puede hacer para insertarla dentro de un sistema formal. Esto no quiere decir que en la universidad no se pueden dictar cursos de actualización para abogados con motivo de una nueva ley laboral. Vuelvo a repetir: no quiero dejar de lado la actualiza-

ción, no la puedo dejar de lado, ni tampoco la educación permanente, ni la educación continua, ni la actualización profesional, pues son parte de una tarea que es esencial en lo que se llama *extensión universitaria*.

10. Otro tema que merece una aclaración es el del elitismo. Quizás en esto yo sea muy poco popular, pero creo que va a ser inevitable. El sistema educativo no es solamente un mecanismo de formación de la persona, sino que también es un mecanismo de *ubicación social* de la persona. Es decir, es un mecanismo selectivo que, sobre la base de determinados criterios, va ubicando a la gente socialmente. Si por elitismo entendemos formación de quienes toman las decisiones, entonces es válido, pues no hay ninguna sociedad conocida del pasado o del presente, ni primitiva ni supercompleja, que no tenga quien tome las decisiones. En ese sentido me refiero al elitismo. Es decir, se trata de la capacitación elitista, que tiene otro hecho que me parece importante —quizás un romanticismo del siglo XIX nos lo ha oscurecido— y que es lo inevitable de la diferenciación y de la desigualdad social. O sea, la aspiración a una igualdad social es típica del romanticismo del siglo XIX. Las grandes utopías sociales, hechas sobre la base de una igualdad social, no han existido nunca empíricamente y como hipótesis es menos plausible que la hipótesis de que va a haber una diferenciación social. Lo que sí es importante definir es el criterio por el cual se desigual a la gente. Mientras el criterio sea más racional, será más democrático y más justo el sistema; cuando el criterio es poco racional, entonces la desigualdad social se transforma en un elemento injusto.

Por ejemplo, si el color de la piel va a diferenciar a la gente, indiscutiblemente estamos frente a un criterio irracional; si el dinero o el apellido van a diferenciar a la gente, entonces también los criterios son irracionales; pero si el criterio es la capacitación, la desigualdad nos parece racionalmente justa. Hagamos una utopía sobre los competentes que manden y los incompetentes que obedezcan, pero es la racionalidad del criterio lo que verdaderamente hace aceptable el elitismo, tomado en el sentido de quién va a tomar las decisiones y fundado ideológicamente en la eficiencia.

Frente a la sociedad tecnocrática no se requieren las decisiones de los generalistas sino las de los especialistas. Este es el punto donde digo: si el elitismo es tomado en ese sentido, yo creo que es

inevitable que así sea, y el nivel cuaternario es el que tendrá esa función, porque la tuvo la universidad en la sociedad anterior y la asumió el nivel terciario, y ahora lo tendrá que asumir otro nivel. Cuando todos son iguales en el sistema selectivo del mercado laboral, se selecciona a la gente con criterios irracionales: la amistad, la recomendación, el sexo (hoy la mujer está absolutamente postergada en razón del sexo). Entonces, hay que crear el mecanismo donde la capacitación sea verdaderamente el mecanismo de selección de las elites dirigentes.

11. En cuanto a lo del tiempo completo en la universidad actual, indiscutiblemente yo comparto totalmente la opinión del Dr. Chapman, pero me cuido de una sola cosa: los profesionales como el abogado, el ingeniero, el médico, el contador, los que se llaman profesionales liberales (que pueden tener un estudio, un consultorio, una oficina) cada día tienen menos papel en la sociedad moderna y tecnocrática. Esos profesionales fueron influyentes de la sociedad clasista (los sacerdotes del Estado de Derecho fueron los juristas, los legistas).

Ahora, el ejercicio profesional está planteado de otra manera. En una ciudad como Buenos Aires claramente se advierte en la medicina, en el derecho, con los estudios de consultorías, la presencia de especialistas: en derecho laboral, criminal, civil, en lo que sea; en los sanatorios, y en todas las ocupaciones se está dando exactamente lo mismo. Es decir, el profesionalista, en el sentido de la profesión liberal, cada día tiene menos papel en una sociedad de futuro. Repito, me estoy refiriendo quizás idealísticamente a una proyección, pero desde una proyección es como podemos entender la función de un determinado sistema educativo.

12. Y por último, en cuanto a la docencia y la investigación, indiscutiblemente todo buen docente debe investigar. Esto ha estado vinculado a una forma de la universidad. En la versión humboldtiana de la universidad es donde la cátedra universitaria se concibe como una unidad docente y de investigación, es decir, una forma de investigación artesanal. La sociedad moderna está haciendo cada día más difícil la investigación artesanal, entre otras cosas, por razones de costo en instrumento, en material; es decir, la investigación tiende a institucionalizarse en otro nivel,

tiende a dejar de ser artesanal, y esto reclama la profesionalización del investigador. Lo cual no quiere decir que deba dejarse al margen a la docencia, pero es otra la forma de investigar. De la investigación artesanal (amateur) hay que pasar a una investigación institucionalizada (profesional), en grupos, con equipos, con instrumental, es decir, se requieren muchas cosas que ya no se pueden hacer en la forma anterior.

Prospectiva educacional y expansión de la cultura tecnológica

1. En primer lugar pido disculpas por no haber asistido a la reunión anterior, pero me fue imposible. Yo querría contestar —o aclarar más que contestar— algunas de las preguntas sobre los temas que se trataron en la primera reunión, sobre todo porque noté que muchas de las dudas o inquietudes que expusieron los participantes de la reunión tendían a aclarar lo que es *todo* el problema educativo. Indiscutiblemente, el tema que se me había encargado estaba limitado al nivel cuaternario. Este planteo, sin embargo, no quiere decir que el nivel cuaternario aparezca como fuera de todo el sistema y que buscar soluciones o alternativas para el nivel cuaternario no lleva implícito tampoco analizar los problemas de los niveles anteriores, sean los problemas de la universidad o sean los problemas de todo el sistema educativo. Creo que son presupuestos importantes para analizar el nivel cuaternario. Conocer bien cuál es la estructura, el funcionamiento del sistema terciario, sea universitario o no, es un paso previo para analizar el cuaternario; pero no era el objetivo, por lo menos el que yo tenía, al elaborar el documento de trabajo.

Por otra parte, cuando hablamos de nivel cuaternario nos referimos básicamente a un nivel de la educación formal, es decir, dentro de un sistema formal escolar; y dejamos de lado toda la otra formación general de la persona, o formación asistemática o no sistematizada o espontánea. Y por cierto también queda al margen de la temática —tal como había sido analizado, pero no del problema total— todo aquello que estaba vinculado a la educación continua, a la educación permanente, etcétera.

Yo me limitaba en el documento de trabajo nada más que a concentrarme sobre la organización de un nivel cuaternario dentro

de un sistema formal que, por supuesto, lleva implícito el análisis de todos los otros niveles y modalidades.

2. Dos o tres cosas sí quisiera destacar a los fines de alcanzar algunas ideas. Cuando yo hablo de la especialización en el nivel cuaternario es como la única posibilidad que veo de justificar la existencia de un nuevo nivel, vuelvo a repetir, dentro de un sistema. No le quiero quitar la importancia a la actualización profesional, a la extensión cultural, a la educación permanente. Y la única manera en que se justifica su existencia dentro de un sistema es a través del otorgamiento de un título; es decir, el título es lo único que justifica, dentro de un sistema, la presencia de un nivel cuaternario. Y acá es donde yo coloco la necesidad de la especialización.

Quiero recoger alguna idea de que organizar un nivel cuaternario no quiere decir organizar en todo el sistema el nivel cuaternario, porque puede haber zonas —por lo menos el Dr. Chapman lo planteó— en donde no sea necesario el especialista. Por eso queda el nivel terciario para cubrir todos esos lugares y no en todo el sistema tiene que funcionar el nivel cuaternario. Sabemos, por ejemplo, que en el sistema educativo hay lugares donde no hay secundaria (pero la secundaria está en otro lado, en otra ciudad) o donde no hay universidad. Lo mismo puede pasar con el nivel cuaternario; no es obligación de esté en todo el sistema, que se dé en todos los lugares. Por ejemplo, no es obligación que esté dado en todas las universidades sino en aquellas que verdaderamente lo necesiten. Y es la propia sociedad (o la región) la que va a reclamar la presencia del especialista o no. Esto es para decir aquello de que, por ejemplo, en una universidad del interior no sea necesaria la creación de un nivel cuaternario, lo cual es bastante coherente y es muy posible que ocurra.

La otra cosa que quería destacar es que esto de la especialización —que lo planteé casi como una capacitación de dirigentes— daba origen al elitismo. Bueno, saquemos de la palabra *elitismo* todo aquello que tiene de peyorativo, hasta de poco elegante y poco popular, y dejemos solo lo referido a aquellos que toman las decisiones. Solamente en ese sentido me refiero a los problemas de los dirigentes.

3. Ha habido algunas preguntas concretas que me formularon —o que formularon algunos de los aquí presentes— que no voy a

contestar. Sin embargo, algunos puntos me parecen importantes. El nivel cuaternario, para que se justifique, tiene que emitir algún título y ese título es el que legitima esa posición. Este punto me parece fundamental porque el funcionamiento de un sistema —especialmente en el nivel cuaternario— solo se va a justificar si produce una diferenciación ocupacional y una diferenciación de *status* ocupacionales. Solamente en la medida en que ese título diferencie el *rol* ocupacional y desnivele el *status* ocupacional se empieza a justificar la existencia de un nivel cuaternario. Y esto es lo que yo pienso de la especialización. No se trata de emitir un título para aumentar la cultura general, o para que se tenga mayor conocimiento —que sabemos que se puede adquirir sin una educación formal—; uno puede adquirir una especialidad en la praxis misma, en la experiencia profesional, etcétera.

Para que se justifique dentro de un sistema formal, el título tiene que diferenciar ocupacionalmente y desigualar en su *status* ocupacional. Es decir, en su prestigio y recepción social. Y esto es lo que yo reclamo del nivel cuaternario como justificación del nivel como tal. La palabra *especialista* lógicamente está cargada con una dosis casi peyorativa, que nos viene quizás de Ortega. Hagamos a un lado lo que tiene de exageración. Yo no creo en la barbarie del especialista. Aquí se trata más bien de cómo se forma el especialista y no creer que el especialista ya de por sí es un bárbaro o no tiene la generalidad que es absolutamente necesaria. Esto depende de cómo se formará el especialista.

La otra cosa que justifica al especialista es que las decisiones actualmente cada vez tienden (en esta sociedad compleja, tan tecnificada) a ser «colectivas» de grupos, de equipos. Eso es la tarea *interdisciplinaria*. No es una sola persona la que toma las decisiones. Se van sumando las pequeñas piezas de los especialistas para llegar a las decisiones específicamente técnicas. Este es el nivel o el punto donde se concentra el problema del especialista; y por eso este no es tan bárbaro que solamente sabe —es la imagen— ajustar tornillos, y nada más. Es otra cosa porque las decisiones no se toman ya a nivel absolutamente individual en las sociedades complejas.

Creo que entre empresarios esto es demasiado claro: las decisiones no las toma una persona aunque una sola tenga la responsabilidad. Las decisiones se toman sobre la base de una consulta, de una acción interdisciplinaria, de especialistas que

expresan sus puntos de vista; y con esa base se llega a un acuerdo para la decisiones. Esa es la función del especialista: el asesoramiento técnico; con ello, el especialista cumple su función de dirigente. Esta es la dirigencia, porque la dirigencia actúa de esta manera en una sociedad altamente compleja.

La otra cosa que quería destacar es que, al hablar del nivel formal y del nivel cuaternario con la especialización, parecería que tendemos a exagerar el papel de la universidad dentro de todo el sistema educativo dejando de lado otros de sus aspectos fundamentales, especialmente el superior. Existe casi un viejo concepto —este sí es elitista— de creer que el nivel superior es solamente el universitario y creo que, precisamente, una de las crisis de la universidad está en no entender que el nivel superior es mucho más amplio que el nivel universitario. Este es solamente una opción, o una alternativa posible dentro de lo que es la formación superior, la formación terciaria. Aunque esto me parece claro, dentro de la idea que yo manejaba, tomé solo la esfera universitaria.

Otra cosa. Aunque es cierto que los dirigentes no se hacen por diplomas, la dirigencia sí se hace por diplomas; los que toman decisiones sí se hacen por diplomas. Eso fue siempre, no es solo de ahora. Todas las dirigencias se hicieron por diplomas, tanto en las épocas de las formaciones teológicas a través de los sacerdotes, como en las sociedades nacionales a través de los legistas.

Por último, destaco que la especialización y el nivel cuaternario ofrecen mayor garantía de resultados. No niego el plus que puede tener el talento individual o la capacidad individual de cada uno, pero la formación de grandes especialistas garantiza una decisión más racional dentro de un equipo. En cuanto a qué formación humanista le vamos a dar al especialista, este puede llegar a tener una formación humanista —si queremos emplear esta expresión— mucho más completa, más integral, que esa de la «brutalidad» de la especialidad tomada individualmente.

4. Los sistemas educativos formales están recogiendo (todavía reconocen) un viejo romanticismo del siglo XIX de creer que el sistema educativo escolar es el instrumento de formación del hombre. Me parece un exceso romántico creer que a través de equis años, de tantas materias con tantos capítulos, se forma un hombre. Creo que es un gran complemento, pero creer o confiar en que la

formación del hombre hay que entregársela totalmente al sistema educativo formal me parece un exceso de optimismo. Creo que la formación humana es algo mucho más complejo y participan muchos otros agentes no incluidos en el sistema educativo.

Creo que el sistema educativo —además— tiene una tendencia a absorber toda la capacitación ocupacional. La formación ocupacional antiguamente la daba el padre, era oral, se daba en la familia, y esta función fue entregada paulatinamente a un sistema determinado, que es el que ha asumido esta función de la capacitación ocupacional. Por eso —sin que esto implique una negación del papel del sistema educativo— creo que el sistema debe concentrarse más en la capacitación ocupacional que en la formación del hombre; no porque sea inferior sino porque es más específico y más posible de materializarse. Lo demás es muy difícil que se haga a través del sistema educativo, pues parece pretencioso y un poco romántico creer que se puede brindar una formación general, por ejemplo, a futuros ingenieros si se incluyen en el plan de estudios de esa carrera 12 capítulos de historia de la cultura.

5. Otro tema que no deja de ser complicado, pero creo que necesita una justificación, es el de una reforma educativa o de una política educativa. Para esto hay que pensar cuál es la sociedad futura que se desea, pues de lo contrario se hace muy difícil crear el mecanismo, porque el sistema educativo es un instrumento, es un agente, es un mecanismo para la formación general. No deja de ser difícil configurar un modelo porque la propia fantasía nos puede inducir a engaño sobre qué es lo que uno desea. Aparecen los actos de desear, por ejemplo, que todos los hombres sean buenos, que la sociedad sea perfecta y justa. Pero los buenos deseos no son los que ayudan a materializarlos, razón por la cual hay que establecer una pequeña diferencia entre lo que es una prospectiva y lo que es una futurología.

Una prospectiva solamente puede concebirse a través de la realización de un modelo o proyecto para orientar lo que hay que hacer, lo que es posible realizar. Es decir, lo que caracteriza un modelo prospectivo es que si bien puede ser utópico en el sentido de que siempre es coyuntural, o provisorio, o hipotético, debe ser de posible materialización. Lo que lo hace posible son precisamente las posibilidades actuales existentes y las tendencias con que se

mueven esas posibilidades. Lo que transforma esa utopía en posible o imposible es la realidad actual y su tendencia.

Los modelos, como en economía, son instrumentos de análisis de la política. Los modelos matemáticos no son objetivos de política sino instrumentos de análisis de la realidad porque el modelo no es nada más que una reducción, es una abstracción medianamente lógica para ver cómo funciona la realidad. En economía al elaborar los modelos, hay que hacerlo sobre lo posible. La teoría de los modelos es de los sociólogos, pero después la desarrollaron los economistas haciendo de ellos, desgraciadamente, objetivos de políticas y no instrumentos heurísticos de análisis. Un modelo no se realiza nunca, pero eso no es importante; lo que es importante es que sirva para percibir la tendencia, la dinámica que lleva a algo, no totalmente —porque nunca se va a agotar— entre otras porque el propio modelo en sí es una simplificación. La realidad es mucho más rica que el modelo; el modelo no es nada más que eso: un modelo racional para entender, y por lo tanto, simplificado, que nunca se va a realizar como tal.

Esta prevención, la hago porque cuando yo digo que voy a elaborar un modelo parecería que quiero este y no otro resultado. Se trata solo de una conjetura de lo que más o menos se está dando; por eso sirve como instrumento heurístico.

6. Si nosotros seguimos el desarrollo de las sociedades nacionales advertimos que lo que las caracteriza es básicamente lo que yo llamo una estructura de dominación, lo que siempre se da en toda vida social. No se conoce una vida social que no tenga una forma de dominación, una estructura de dominación. Toda sociedad, simple, compleja, primitiva, siempre tiene una estructura de dominación. No se conoce empíricamente ninguna forma de vida social lisa, llana, igual. Por lo tanto, es más plausible la hipótesis de que en el futuro también vaya a existir una estructura de dominación desigual a que ella vaya a ser igual. Las utopías de las igualdades sociales son del siglo XIX; fueron grandes banderas políticas propias del romanticismo histórico del siglo XIX.

La estructura de dominación tiene tres elementos constitutivos. Primero: tiene una *estratificación social*, es decir, un ordenamiento de la población que constituye ese grupo social en estratos, cualquiera que sea el criterio de jerarquización. El criterio varía: el color de la piel, la edad, la fortaleza, el dinero. La estructura que

tiene una división en estratos emerge de la división social del trabajo.

En segundo lugar, tiene una *estructura de poder*. Es una forma en que ejercen las decisiones, que también ha variado, y aparece como su parte instrumental.

En tercer lugar, siempre tiene una *ideología*, es decir un sistema de ideas que justifica aquella estructura de dominación. La palabra *ideología* es de esas palabras que tienen mala suerte. Los sociólogos nos quejamos de que tienen mala suerte porque todo es ideología, todo es ideológico. Cuando se hurga hasta el nacimiento de la palabra, su origen, el concepto es de una riqueza explicativa increíble. No significa nada más que aquel sistema de ideas que tiene el estrato dominante por la condición de ser dominante. Es decir, el hecho de ser el estrato dominante, esa posición que se tiene, crea un sistema de ideas; y ese sistema de ideas del estrato dominante, por su condición de tal, es lo que se llama ideología. Por eso aparece como natural, como lógico, dentro de ese sistema. El mismo Marx decía: «ideología solo tiene la burguesía»; pero nunca a Marx se le ocurrió decir que el proletariado tenía ideología, para él tenía conciencia. La ideología por eso siempre es conservadora.

Las ideologías varían según el estrato que domine. Van a variar si se trata de blancos contra negros, de nobles contra siervos, de burgueses contra proletarios, o —si es en Rusia— del proletariado contra no sé quién de abajo. Es el estrato dominante el que tiene ese sistema de ideas. Siempre la estructura de dominación tiene estos tres elementos, están en interrelación. Si esto es cierto —lo planteo como una hipótesis teórica—, ¿cuál era la estructura de dominación que tenían las sociedades nacionales? Lo que caracteriza a las sociedades nacionales típicamente —no quiere decir que en la realidad empírica se dé en forma pura, sino típicamente— es tener una estratificación de clases sociales, es decir, un ordenamiento de los estratos en razón de la riqueza, propiedad, medios de producción, etcétera. Siempre es un principio económico el que ordena los estratos sociales. Tiene una estructura de poder burocrática: la decisión necesita de la burocracia porque los sacerdotes de la sociedad nacional son los letrados, los abogados, los escribas; y tienen una ideología liberal, la ideología propia de ese estrato es ser liberal. Esta es la característica típica de las sociedades nacionales, lo cual no quiere decir que en cada sociedad esto haya variado. Esta forma típica es la que tiende a

disolverse en las sociedades actuales donde la ubicación social de la gente ya no depende de la situación económica, de la riqueza, de la propiedad o del medio de producción, sino que está dependiendo de otra cosa. Por ejemplo, cuando uno piensa en un ejecutivo de una empresa, su ubicación social no depende de que tenga el medio de producción, de la propiedad o de cuánto gana, sino de su posición, de su *status*. Es decir que su ubicación social no depende de su riqueza, porque si fuéramos marxistas, por ejemplo, sería un asalariado, por lo tanto un proletario. Si estamos con una teoría clasista, decimos: «es la clase media». La mejor manera es no decir nada. Pero constituye un estrato que está tomando las decisiones. Por lo tanto, no es un estrato medio, es un estrato alto; lo que pasa es que la posición social no depende ahora del ingreso. Las decisiones dejan de ser hoy cada vez más burocráticas para ser tecnocráticas, es decir, están tomadas por decisiones racionales, pensadas en función de determinados objetivos. Y la ideología que justifique esa estructura de dominación es cada día más eficientista porque tiene una base tecnológica que la sostiene. Si esto es cierto, yo puedo elaborar ese modelo de la sociedad futura, de una sociedad que tendrá una estructura de dominación en la cual habrá una estratificación de *status* ocupacionales, habrá una estructura de poder tecnocrática y habrá una ideología eficientista de base tecnológica.

Esta es la tendencia; y digo «tendencia» porque este fenómeno lo tiene Rusia y lo tiene los Estados Unidos. Nadie va a creer que en Rusia todos son iguales, pero tampoco vamos a decir que hay clases sociales porque les falta el principio que las define. Entonces, ¿en qué está fundada la diferenciación? En la posición social, en el *status* ocupacional; que lo dé o no lo dé el partido es un problema aparte, pero su posición social gira alrededor de eso. En Estados Unidos está ocurriendo exactamente lo mismo: el ámbito de las decisiones cada día es tomado menos por los que tienen que por los que saben. Vuelvo a repetir, en una sociedad desarrollada esta es la tendencia. Si esto es cierto, puedo elaborar un modelo y pensar en un sistema educativo. ¿Para qué? Para incentivar un proceso que lleve a ese modelo de sociedad. Entonces ya tengo un modelo aproximado. Esto, por cierto, no quiere decir que se realice totalmente en la realidad, sino que es la manera en que se puede orientar un futuro posible y cuál es el mecanismo para poder hacerlo. Si está fundado sobre una capacitación ocupacional,

aparece el sistema educativo como un elemento decisivo en la posición social de las personas; y si esto todavía va a definir su ideología y si esto todavía va a ser el estrato dominante, estoy pensando que es en el nivel cuaternario donde aparece esta dirigencia capaz de ordenar este nuevo sistema o esta utopía posible.

7. Y el otro tema es: ¿qué justifica este movimiento hacia esa sociedad? Es lo que yo llamo *la expansión de la cultura tecnológica*. No quiero hacer de esto una ley histórica inevitable, determinista, ni nada por el estilo, sino que aparece como un proceso permanente, propio, que se da en las sociedades nacionales que se hicieron sobre una cultura científica. Las sociedades nacionales son fenómenos europeos, y por eso su personalidad, su autonomía cultural, está dada precisamente por la ciencia, que es la creación más grande y original que tiene el pensamiento europeo. La tecnología en este momento es la que lo está movilizando y aparece como una tendencia casi inevitable y a la cual nadie está dispuesto a renunciar. Si esto es cierto, es posible que el modelo pueda o no realizarse típicamente. Entonces el pensar en un sistema educativo es ver en qué medida ese sistema es el mecanismo adecuado para el logro de ese objetivo.

Cada nación tiene su historia, tiene su propia conciencia; es lo que llamamos *la conciencia nacional*. Cada sociedad se ha hecho en un tiempo, ha tenido un ritmo, ha tenido una personalidad independiente.

El resultado es lo que se suele llamar *el ser nacional*. ¿Cuáles son los valores que hoy nadie discutirá dentro de un determinado país y cómo han surgido los mismos? A esas preguntas da respuesta lo que llamamos *la razón histórica*, lo que fue haciendo nuestro país a través de políticas. Y esta es acumulativa. Por eso creo que en esta razón histórica aparecen los valores a los cuales ninguna persona se animaría a atacar porque son parte de todos; eso es la conciencia nacional.

Por ejemplo, la concepción cristiana de la vida —que nos viene de la política colonial—, el sentirse parte de la cultura occidental —que nos viene de la política independentista—, el valorar las ideas regionales —que nos viene de las políticas conservadoras—, el defender las libertades individuales —que nos viene de las políticas liberales—, el afirmar la democracia política como meca-

nismo para la actualización de la vida política —que nos viene de las políticas radicales—, el defender la justicia social —que viene del peronismo, de las políticas populistas—, etcétera. Estos valores son los mecanismos de evaluación de ese futuro y los que van a decidir la línea de esa tendencia. La razón histórica nos permite organizar un determinado modelo. A partir de allí es que creo que hay que comenzar a pensar un sistema educativo, y dentro de ello la importancia fundamental que tiene, precisamente, el nivel cuaternario en la medida en que sea un nivel que diferencie el *rol* profesional y desigual el *status* ocupacional porque va a ser la dirigencia del nuevo sistema de estratificación social.

8. La correlación entre la expansión de la cultura tecnológica y la integración de la sociedad tecnocrática implica la afirmación política y el reconocimiento social de la tecnología como fuente de poder de la sociedad; es decir, como criterio de ordenamiento de la estructura de dominación. Esto es lo que hace pensar, con bastante seguridad, que en la sociedad futura la estructura del poder va a ser tecnocrática, que la estratificación social va a ser de «niveles» de *status* ocupacionales y que la ideología va a ser pragmática u operativa (eficientista).

Reconozco que el párrafo anterior, citado en mi trabajo, puede ser mucho más conflictivo que cualquier otro, entre otras razones, porque en este país estamos pensando con ideas viejas, y al hacerlo estas cosas aparecen como negativas. Indiscutiblemente, si nosotros seguimos pensando que la nuestra es una sociedad clasista, el pensamiento citado parece chocante; pero el problema es saber si verdaderamente tenemos una sociedad clasista.

Cuando Marx elaboró su teoría sobre las clases sociales no había ni siquiera una sociedad clasista. Pero Marx vio —junto con varios hombres de la época— que se produciría el advenimiento de la sociedad clasista. Esto lo vio utilizando categorías distintas a las que ya estaban allí, y por eso fueron marginadas; vio con otras categorías una realidad nueva que estaba apareciendo y que con las categorías viejas no se veía. He allí donde se ubica la originalidad de aquellos primeros sociólogos y, además, la que justifica la aparición de la sociología, precisamente por haber descubierto cómo aparecía esta nueva forma de diferenciación social en las sociedades nacionales. En la época en que Marx escribió eso (1848)

se hablaba de una burguesía industrial cuando no se conocía ni el acero ni la electricidad ni el petróleo, que se desarrollaron a fines del siglo. Lo que vio Marx en 1848, junto con Von Stein, con Tocqueville, con Comte, recién se actualiza en Europa después de 1870 y más o menos tiene su auge y su esplendor hasta la crisis económica de 1929.

Lógicamente, ese párrafo está un poco adelantado si lo seguimos viendo con categorías viejas, pero si nos acostumbramos a repensar las cosas y no usamos las palabras un poco con la inconsciencia que siempre invita al lugar común o a la demagogia, la realidad nos va a mostrar otras cosas.

Si se analiza la estructura ocupacional de la Argentina con categorías típicas de un esquema clasista, como decir, trabajo manual y no manual, o sector primario, secundario y terciario, o dependiente e independiente —como se usan todavía en los censos— se va a percibir una realidad; si se cambian las palabras aparece una realidad social completamente distinta, expuesta con otros estratos, con otros conceptos ubicados sobre un criterio distinto que no sea el principio económico de la propiedad o de los medios de producción.

El párrafo en cuestión, lógicamente pensado con categorías anticuadas, tiene que ser netamente conflictivo como lo fue también a comienzos del siglo XIX el planteo de las clases sociales.

Pero la importancia de la tecnología reside en que es una verdadera fuente de poder, como lo fue el dinero en la sociedad clasista, o como lo fue la «gesta» en la sociedad feudal. Y es una fuente de poder porque sobre ella se fundan las decisiones; y eso es poder. Y donde aparece una fuente de poder, aparece una nueva estructura de dominación. Por eso digo que este párrafo, que es la clave en todo el documento, puede ser el más conflictivo de todos. Pero vuelvo a señalar: intentamos pensar de una manera distinta y hacia adelante, porque si solo pensamos en un sistema educativo para hacer una sociedad clasista, lógicamente estaremos involucionando. Al decir esto no quiero decir que no haya fuentes de poder distintas, que no vaya a tardar en lograrse la nueva estructura de dominación.

La otra cosa que quería destacar es la de los tiempos de la tecnología. Esto también responde a un criterio que me parece anticuado. Ocurre con las teorías económicas del desarrollo que consideran que hay países que están en el punto 1, otros están en

el 3, otros en el 5, otros en el 7. Si un país está en el 5 tiene que pasar al 4 para llegar a estar en 1, como si la historia fuera necesariamente así y como si toda la sociedad tuviera necesariamente que pasar por las mismas etapas que pasó la sociedad que va en punta. Esto no es cierto, teóricamente es equivocado y empíricamente falso. Uno de los errores de la teoría de Rostow es precisamente haber colocado las mismas etapas para todos; lo cual en última instancia no es más que la antigua teoría de la evolución, la vieja teoría spenceriana. Los ritmos de la sociedad son distintos, como lo son los ritmos y los tiempos de la tecnología. No podemos decir: «estamos atrasados porque todavía estamos en la computadora Generación 1 y los otros están en la Generación 4». No es así, los tiempos cambian.

Creo que no hay mejor experimento o hecho empírico que el caso de Japón para demostrar cómo los tiempos se pueden hacer de una manera distinta y los modelos se pueden hacer distintos a cómo fueron en el origen. Sin negar precisamente aquel factor de la tecnología, porque aparece como un factor muy importante. Repito que las palabras *tecnología* y *tecnocracia* no son palabras populares, no son palabras para decirlas en voz alta, pero son una realidad insoslayable.

9. Me conmueve mucho lo que se ha dicho con respecto a la decisión de los hombres de hoy para determinar cómo va a ser la sociedad del futuro. Sin lugar a dudas, es una gran responsabilidad histórica decir cómo queremos que sea la sociedad de mañana y dejar que nuestros hijos se aguanten la que nosotros tenemos, pero creo que la historia es así. Cuando se trata de problemas educativos, de alguna manera se está fijando, consciente o inconscientemente, cómo le estamos dejando la sociedad a los hombres del futuro; especialmente porque hoy tenemos más posibilidades tecnológicas de poder saberlo. Por ello nos reclama, cuando tratemos los problemas educativos —especialmente de sistemas, modificaciones o mecánicas—, una gran responsabilidad histórica y social. Esto no puede ser una cosa improvisada ni tampoco puede quedar en indecisiones porque es la peor decisión que se puede tomar ya que también condicionará a nuestros hijos y nietos.

Es cierto que estamos proyectando para un futuro y que en la Argentina real no sabemos si es tan necesario el nivel cuaternario.

Yo creo que sí lo es y que no es un falso optimismo sino que es una posibilidad real. En un trabajo de Enrique Oteiza, donde se refiere a los problemas del posgrado en la educación superior en América latina, se dice lo siguiente: «Durante el período 1960-1980 se verifica un gran crecimiento de estos estudios [posgrados, cuaternarios] en Brasil, México, Colombia, Argentina y Cuba, donde sucede el fenómeno de multiplicación veloz de los programas de posgrado. En cuanto al número de alumnos Latapi estimó que la matrícula de posgrado en la región ascendía en 1978 a 33.800 alumnos». El problema consiste en darle a la estructura la función adecuada para que salga adelante. No es un falso optimismo replantear el problema del nivel cuaternario ni es tampoco salirse de la realidad, sino que es un hecho real al margen de todo lo que podamos decir con respecto a las deficiencias que pueden tener los niveles anteriores y especialmente el nivel universitario.

La baja de la calidad de la formación secundaria es el precio que se paga por un proceso natural y necesario de democratización de toda población. La especialización aparece como una necesidad inevitable y es donde hay que rescatar la vieja idea de la universidad. Así como el bachillerato fue antes un nivel universitario y para nosotros hoy es un nivel secundario. Ahora del secundario se pasó al terciario por lo que se necesita el cuaternario.

Y esto no es una cosa arbitraria sino que es una necesidad del propio desarrollo de la sociedad. La sociedad tecnológica está reclamando mayores niveles de formación, de información, de capacitación y de preparación, hasta para el trabajo. El optimismo no es un optimismo utópico sino que es un optimismo real. Pero el secundario debe cumplir aquellas funciones básicas de formación general sin distraerse en capacitaciones ocupacionales y cosas por el estilo, que sea precisamente el substrato de información general, sobre todo porque la vida de trabajo del hombre del futuro va a ser de entrada mucho más tardía en edad y de mucho menor tiempo. Esta solidez que reclama hay que buscarla ya en la enseñanza secundaria; es decir, el cuaternario al que está desafiando no es al nivel universitario sino al nivel secundario, donde se debe dar aquella formación general.

Caracterización, efectos y fines de la razón prospectiva

1. No se trata de que en el nivel cuaternario se vaya a formar al dirigente; sucede, en cambio, que se da la posibilidad de que surja el dirigente de una formación en otro nivel. Ahora lo que sí debe hacerse es cubrir ese estadio de especialización.

Con respecto a la idea del futuro, de la prospectiva, cabe preguntar hasta dónde es válida, hasta dónde no es una mera especulación si no es un acto de deseo. La prospectiva hoy es una nueva manera de pensar, pero cada día está cubriendo más espacios y va siendo cada vez más aceptada como tal. Esto ha ocurrido con muchísimos conocimientos, y la prospectiva aparece hoy como una posibilidad promisoría. Ahora se está un poco en buscar las bases con que se sostiene una epistemología, lo que antes se hacía un poco por intuición. Ahora lo que se está buscando es una base epistemológica que sostenga esto como *una nueva manera de conocer*. Y acá es donde está el tema clave del asunto.

El mundo en que estamos viviendo, en el que hemos vivido y en el que nos hemos acostumbrado a pensar, es el mundo de las ciencias, en donde el futuro se calcula o se prevé. Es decir, la explicación científica es nada más que descripción, explicación y previsión en el futuro, un cálculo aproximado, una posibilidad. Están todas las leyes de probabilidad que influyen en el pensamiento racional, científico, que tiene esas características y que no es el pensamiento, por ejemplo, de la *episteme* griega. Esta es la razón formal que aparece después de Galileo con esta concepción del futuro previsible y calculable.

La prospectiva lo que está teniendo que hacer es cambiar esta idea de la razón formal. Es decir, tenemos que abandonar un poco todo el racionalismo como concepción filosófica que definía al hombre por su razón, esa Diosa Razón del siglo XVIII y XIX. O sea que el hombre no se define por ser solamente racional, como lo pretendió la idea racionalista. Además, toda la filosofía racionalista pretendió o afirmó que el conocer era solamente el conocer científico, y todo lo que no era conocimiento científico era un seudoconocimiento, era una mentira, era un engaño. Pero sabemos que las formas de conocer son numerosas y que el conocimiento que da la ciencia no es la única forma ni podemos decir que es la mejor, y menos aún asumir la pedantería de creer que el

hombre ya encontró la forma de conocer. Porque históricamente ha habido otras formas y no puede ser tan pedante el hombre actual de creer que el conocimiento científico es la forma total y definitiva del hombre. Es solo una variable histórica.

«Esta» razón es un producto histórico, pero también debo decir que está apareciendo una razón prospectiva que está buscando ahora una base epistemológica que la sostenga como otra manera de conocer, sobre todo como manera de conocer el futuro, ya que aparece como insuficiente prever y calcular el futuro —que es la característica del conocimiento científico—; aparece la necesidad de controlarlo, manipularlo. Esto lleva implícita una nueva manera de conocer el futuro, la que ya está incorporada al hombre actual. (Lo que pasa es que quizás todavía no la hemos llevado a un nivel de conciencia, de epistemología, para poderla sostener; pero ya estamos pensando así.) La pregunta de esta manera de conocer el futuro es: «¿qué tengo que hacer para eso?», con lo cual se incorpora al acto de conocer un hecho bastante importante: introducir la voluntad en el propio acto de conocer. El conocer se va a dar en la medida en que vaya transformando el objeto de conocimiento, en la medida en que se lo vaya creando.

Una de las tesis de Marx a Feuerbach es aquella famosa «dejemos de explicar el mundo, transformémoslo». Esto es lo que más o menos pretende una razón prospectiva, con otro sentido por supuesto; pero lo que pretende es, directamente, que el acto del conocimiento está en la propia creación del futuro.

Y esto es posible actualmente gracias al desarrollo de la tecnología, cosa que antes no se podía hacer. Era solamente una previsión matemática.

Luego de superado el determinismo de la ciencia con Poincaré, apareció la ley de probabilidad y con ella la previsión del futuro. Ahora resulta que al futuro se lo puede manipular y se lo puede organizar. Y esto es posible gracias a la aparición de la tecnología, que está llevando a que el hombre empiece a pensar de una manera distinta.

Entonces, cuando yo planteo una idea prospectiva, lo que estoy diciendo es que quiero pensar de una manera distinta y de una manera distinta que puede tener mucha importancia. No tanto para decir que es una visión desde el futuro para conocer el presente, sino para mirar el presente desde un futuro pero creándolo. Esto es lo verdaderamente importante. En el campo de

la ciencia el hombre buscó —como hombre científico— solamente el control y dominio de la naturaleza; y miren los problemas que ha creado este control y dominio de la naturaleza. Lo que presento en mi trabajo es una metodología para conocer el futuro que podemos crear a través de las teorías de los modelos. Es un modelo prospectivo que permite analizar una realidad, ver cómo es esta realidad actual y presente, descubrir cuál es la tendencia en que se mueve y hacia dónde se la puede orientar. Lo cual no quiere decir que ese modelo sea la meta de ese desarrollo histórico, aunque los elementos que están en el modelo —es muy posible— de una manera u otra se realicen, porque si no, el modelo no tendría la utilidad descriptivo—prospectiva que debería tener.

Cuando se habla de una sociedad tecnocrática y de una cultura tecnológica, no se quiere decir que se realicen totalmente, pero sí se quiere decir que esos dos elementos van a estar.

2. Con respecto a las generaciones históricas, con respecto al futuro, nosotros sabemos que no se puede concebir una educación sin que tenga un determinado objetivo o fin. Una educación sin fin no permite seleccionar el contenido educativo. Solamente se selecciona el contenido educativo en la medida en que se tiene una meta para poder hacerlo. Si se tiene una meta, se puede hacer, lo cual —me parece— está contenido, dentro de la misma idea de la educación, en esto que llamamos una *razón prospectiva*. Lo que habría de nuevo ahora es esta búsqueda epistemológica, este sostén como nueva manera de conocer, cosa que —creo— el hombre tenía desde hace tiempo, como también tenía el uso de la razón y, quizás, el mismo conocimiento científico, pero cuando aparece con Galileo esta manera de la nueva ciencia es porque tiene una epistemología, una base, y crea toda una determinada filosofía a partir de allí. Esto con relación a esta idea que yo quiero plantear con respecto al futuro.

Al tema lo vemos así: «hay que formar el especialista como la base de la dirigencia». La primera cosa que quiero que quede clara es que es la única posibilidad —por lo menos la que veo yo— para que institucionalmente, dentro de un sistema educativo, pueda hablarse de una dirigencia, lo cual no quiere decir que sea «la» dirigencia. Me parece que esa dirigencia tiene que basarse sobre la idea de la especialización, lo cual no quiere decir que el especialista vaya a ser el dirigente como tal, sino que de allí tiene que salir el dirigente que no sigue una vía institucionalizada.

El sistema educativo, entre otras cosas, es un camino que va distribuyendo gente en estratos por su capacidad; como un ascensor. Hoy está distribuyendo para depositarlo en el piso 20; desde aquí la distribución es por la escalera (esfuerzo personal) para ser dirigente. A uno que bajó en el piso 18, le va a costar mucho más, porque va a tener que subir muchos escalones todavía para poder llegar, pero una nueva dirigencia reclama eso. Hasta ahora la formación del dirigente viene por la escalera.

Entonces, el tema clave —creo que es común a todos— es cómo se forma el especialista. La formación del especialista reclamará la participación del pedagogo, la participación de los didacticistas para ver cómo se debe formar especialistas.

La palabra *generalista* no me termina de convencer, prefiero decir altamente especialista. Una de las características que se ve entre las dirigencias que se han dado históricamente en cualquier tipo de sociedad es un poco el control del futuro. El poder que tenía un hechicero sobre su tribu estaba en que decía qué iba a pasar mañana. Siempre ha sido una gran fuente de poder el control del futuro, el decir cómo es el mañana. Y este ha sido el gran poder de la ciencia; lo que pasa es que hoy la tecnología ha acentuado mucho más este poder de control del futuro. Por eso creo que lo que está reclamando esta razón prospectiva frente a esta formación del dirigente —y en esto sí creo— es una gran responsabilidad ética, especialmente en la formación del objetivo y de los valores. Hoy la sociedad altamente tecnológica está reclamando cada vez más una mayor contextura ética en el que toma las decisiones, porque él sabe qué va a pasar. Entonces volvemos al tema: el tema es cómo se forma el especialista; pero la sociedad le está reclamando una gran contextura ética, entre otras cosas, porque tiene que fijar objetivos, que es lo mismo que le reclamamos a un pedagogo o a un educador: una gran contextura ética, porque le está fijando un futuro, está orientando toda una vida.

Hoy, a ese dirigente, se le está pidiendo esa contextura ética mucho más que en otros momentos anteriores. Creo que esto es muy importante y es mucho en lo que está basado todo el pensamiento de Guardini —que sobre todo ha sido un gran moralista en el buen sentido de la palabra— de poder gobernar el tiempo, de poder manejar el tiempo.

Decir que se puede formar universitariamente una dirigencia es decir que se pueden formar especialistas que, conjunta e

interdisciplinariamente, formarán la dirigencia. Además, se han formado dirigencias históricamente. ¿Qué ejemplo más estupendo tenemos que el de las castas de la India, donde toda la dirigencia estuvo formada por los brahmanes? La dirigencia de la sociedad democrática, que aparece después del siglo XIX, estuvo formada por legistas: fueron legistas los dirigentes. Es decir que es posible formarlos. El problema sigue siendo cómo se forma el dirigente. No podemos decir que no se puede formar históricamente al dirigente, pues este es un problema intuitivo. No es tan así. La dirigencia como un estrato va a depender de la especialidad. Después vendrá el camino por la escalera para ver quién es el dirigente.

El tema de la especialización y de la obsolescencia es un tema grave porque el ritmo de desarrollo de la tecnología es verdaderamente apabullante. Cuando la formación reclama una gran cantidad de años, resulta que la persona termina por ser obsoleta en sus conocimientos. Con esto se vuelve a caer en el tema de cómo se forma al dirigente, porque el hecho de que uno sea especialista no quiere decir que después esté condenado a hacer aquello para lo cual se ha especializado.

En última instancia, lo que es concreto y específico es relativamente fácil para el que sabe, para el que ya es especialista en otro campo. Por eso el tema de la obsolescencia afirma la idea universitaria del nivel terciario, en donde debe estar aquella base generalista por esta doble posibilidad de que pueda darse la especialización, para lo cual sabemos que no se requieren tantos años, porque cuando uno habla de las maestrías o de las especializaciones nunca piensa en más de dos años. Es decir que estamos en categorías o en tiempos que se pueden manipular y cambiar sin ningún problema.

Pero aquí se cae en el tema de los equipos de trabajo. Indiscutiblemente, dentro de esa dirigencia, se recurre a la interdisciplina y la toma de decisiones, que cada vez más son colectivas, son decisiones de equipos (*teams*). El gran problema que tiene la especialización es el lenguaje, el problema de su comunicación: los lenguajes distintos o la sofisticación de ciertas especialidades. Esto se ha transformado en una fuente de incomunicación entre los especialistas.

El trabajo en equipo consiste en levantar el nivel de generalidad de cada una de las especialidades. Creo que una de las cosas más importantes que se han producido en la cultura actual es la

contribución de las ciencias sociales al reelaborar una nueva idea del hombre o de las ciencias del comportamiento humano, en la cual no se trata de juntar a los distintos especialistas sino de subir el nivel de generalización, de manera que se encuentren en otro nivel superior que abarque a todas las especialidades. Eso es lo que está ocurriendo en el campo de la física, de la matemática y de la medicina misma. Es otro nivel de generalidad a donde va a llegar el propio especialista. Si nos movemos dentro de esta idea de equipo interdisciplinario en donde usamos lenguaje común, no hay problemas de decisiones porque estas, inexorablemente, por razones de eficiencia y eficacia serán colectivas.

3. Por último algunas palabras con respecto al nivel terciario y cuaternario. Es cierto que hemos visto que el nivel terciario está verdaderamente en un estado bastante lamentable, con muchísimos defectos, con grandes problemas, con una masificación increíble, sin respuesta a todo este fenómeno social del aumento de la matrícula universitaria. Por eso veo al cuaternario como una descarga de la cantidad de profesionales del nivel terciario que se encuentran desocupados. Uno de los problemas que tiene el nivel terciario es que en el mercado ocupacional sobran postulantes. El problema es que el mercado ocupacional no tiene un mecanismo que les permita a las personas ubicarse, que les permita diferenciarse en su *status* ocupacional y en su *rol* profesional. El nivel cuaternario ofrece esa oportunidad dentro de un sistema coherente. Esta es la forma como vinculo siempre el terciario y el cuaternario. Por eso es que pienso que, sin la legitimidad de un título, no se va a poder dar ese paso.

¿Por qué? Porque cuando el mercado ocupacional del nivel terciario tiene esa oferta tan grande y la demanda ocupacional es pequeña, es muy posible que la selección de la dirigencia se haga por factores irracionales, es decir, adonde van a influir la amistad, el acomodo, el nombre, el dinero, el sexo. La mujer hoy es una excluida de la vida profesional por razones irracionales como es la del sexo. El nivel cuaternario ofrece la posibilidad de racionalizar la selección de la dirigencia, descargar este marco de irracionalidad en la selección de todo el personal.

La formación del dirigente-especialista es un proceso que lleva mucho tiempo; es una especie de hábito de conocimiento que se va adquiriendo hasta tener interés en ser verdaderamente un espe-

cialista. No va a llegar cualquiera a ese nivel, no porque no se quiera o porque no se lo desee, sino porque no se ha ido creando la formación intelectual y cultural en los niveles anteriores, que son los que lo llevarán hasta allá. No hay que olvidar que no es un acto de deseo el ser especialista, sino que es lo que se ha estado haciendo en todo proceso de formación general al pasar por el nivel secundario y el nivel terciario. Por lo tanto, no hay que ser tan negativo con el especialista dando por supuesto que se ha formado mal. Lo lógico, teóricamente, es que sea el «mejor» formado; el que verdaderamente ha ido satisfaciendo las existencias de los niveles anteriores; ese es el que llega a un nivel superior.

Tampoco hay que asustarse frente a este especialista. Claro que, si el nivel terciario anda mal, lógicamente el especialista llegará con deficiencias; así como si el nivel secundario anda mal, se llega a la universidad con defectos.

4. Por *razón formal* debe entenderse aquella manera de reconocer que aparece después de Galileo con lo que se llama la «nueva ciencia», lo que llamamos la ciencia en el sentido estricto, y que era un manera de conocer distinta a la *episteme* medieval o griega. Era otra manera de conocer que tiene características distintas desde el punto de vista del conocimiento. Cuando se replanteó el tema de esta nueva manera de conocer, cuando Galileo le puso el nombre de «nueva ciencia» y advirtió que con esta nueva manera de conocer se encontraban respuestas a todos aquellos interrogantes que se había planteado el Renacimiento, y que con la *episteme* no tenían respuesta, es entonces cuando empieza a aparecer esta manera de conocer que tiene éxito.

Frente al impacto que produce la revolución copernicana, el hombre renacentista se sintió engañado respecto de todo lo que sabía, que no correspondía una concepción geocéntrica sino heliocéntrica del mundo. El Renacimiento nunca tuvo una respuesta adecuada a ese nuevo planteo que había surgido de este descubrimiento. Y es precisamente Galileo quien se da cuenta de que cambiando la manera de ver, la manera de conocer, empiezan a aparecer respuestas.

El éxito alcanzado es el que crea esta carrera de las ciencias, que buscaron desprenderse de aquel tronco común de la filosofía. Esta es una manera de conocer que se caracteriza precisamente por el carácter formal que tiene el conocimiento, en el sentido de que lo

que la ciencia conoce mediante la observación y la experiencia es la idea que se tiene de la cosa. El mundo de la ciencia, el conocimiento de la ciencia, es una idea que se tiene del mundo; la ciencia observa la realidad solo conceptualmente porque concibió al hombre como pura razón; la esencia primigenia del hombre es la pura razón. Es decir, toda aquella ideal del hombre «pura razón» que se acerca al mundo para conocerlo y lo conoce solo conceptualmente, o sea formalmente, es una característica que tiene este conocimiento de la ciencia: la observación mediante el concepto.

Por lo tanto, siempre es una idea que se tiene del mundo. El mundo de la ciencia, el concepto de naturaleza, es la idea que tiene el hombre del mundo conceptualmente visto. De allí las leyes naturales. «Todo lo racional es natural, todo lo natural es racional». Todo aquello es la idea que se tiene del mundo. Este es el mundo de la ciencia, este es el mundo moderno, esta es la gran creación de Occidente, la gran creación de Europa, la que nos ha dejado ahora.

Pero no es la única manera de conocer. Hay otras maneras; mediante las ciencias no se puede conocer, por ejemplo, el alma. Pero hay otra vía para conocerla, como cuando Freud planteó el problema a los científicos de cómo se conocen los sueños. Así inventa otra manera de conocer, que es el psicoanálisis.

La razón prospectiva, con la aparición de la tecnología, está creando una nueva manera de conocer el mundo, que se va dando también en el acto de obrar y de ir transformando el propio mundo. Es decir, el hombre moderno ya no se conforma solamente con dominar la naturaleza sino que también llega a transformarla. Nos preguntamos hoy existencialmente si el hombre nació para conocer y dominar el mundo.

Y esto es lo que yo llamo una *razón prospectiva*, que está basada sobre esta idea de futuro. Esta manera de conocer nueva tiene determinadas características y pienso que el sistema educativo, de alguna manera, debe tratar de incentivarla. Así como en los siglos XVII y XVIII se incentivó esta manera de conocer de la ciencia, frente a toda la resistencia que le ofreció la *episteme*, el pensamiento aristotélico tomista, el concepto de filosofía. Se fue imponiendo una nueva manera de conocer, cuyo sostén lógico era la matemática. La lógica de la ciencia es la matemática. No es ciencia la matemática o, por lo menos, no es ciencia positiva; es ciencia

formal, si quieren llamarla así. Necesita el desarrollo de ciertas capacidades que se deben desarrollar ya desde el niño, porque esto es empezar a prepararlo para esta nueva manera de pensar o para esta nueva manera de conocer.

La primera cosa que necesita es una capacidad de limitar problemas, una capacidad de imaginar objetivos, una capacidad de sintetizar ideas, una capacidad de racionalizar acciones, una capacidad de proyectar instrumentos y una capacidad de realizar obras. La idea del especialista lleva implícitas estas capacidades. Entonces parecería que si eso es así, y esta razón reclama esto, es todo un proceso educativo en el cual hay que ir desarrollando todas estas capacidades, como antes se habló de desarrollar determinadas habilidades, determinadas aptitudes. Sí, todo lo que la teoría pedagógica, la teoría de la educación, ha desarrollado dentro de una idea del hombre.

Frente a esta idea del hombre siempre hay un factor evaluativo que yo suelo llamar la *razón histórica*. Es decir, si se trata de un proyecto educativo, no se trata de los actos de deseo del hombre de querer hacer sino de lo que la sociedad, la nación como tal, se propone como un determinado objetivo dentro de un sistema. Esa razón objetiva es el resultado de un proceso histórico, no es un acto de deseo de qué le agrada a alguien en particular. Es esto que se llama hoy el «ser nacional»; pero no son meros actos de deseo, de lo que se desearía ser, que no es lo real, sino un proceso histórico de un sujeto que se llama la nación, la sociedad. Esto solamente puede acumularse a través de aquello que se va dando históricamente y su resultado sería el «ser nacional» como valor y perspectiva, lo que llamaría yo la *conciencia histórica*, la conciencia actual, la conciencia nacional. Pero la conciencia nacional se va acumulando políticamente, se va acumulando históricamente, es aquello que en un acto eleccionario de hoy nadie se animaría a estar en contra. Y dentro de la Nación Argentina nosotros tenemos esos valores de razón histórica, que son los que justifican la perspectiva con que vemos ese proyecto, de esta prospectiva del futuro. Creo que, para la Nación Argentina, son valores los siguientes:

a) Una concepción cristiana de la vida, porque no se concibe una idea de la vida como la concibe un hindú. Es una concepción cristiana de la vida que nos viene ya de nuestra tradición hispánica.

b) Es parte de la esencia de la conciencia nacional el concebirse parte de la cultura occidental. Nosotros nos consideramos occidentales, y lo que nos duele como subdesarrollo es que Europa, por ejemplo, nos diga «Tercer Mundo», como si no fuéramos parte de Occidente, como si no hubiéramos absorbido la gran creación de Occidente que es la idea del *logos*, el llegar a la verdad por la razón, la gran idea de la metafísica griega. Eso lo hemos absorbido nosotros, es parte nuestra, es un valor de la Nación Argentina. Y esto nos viene desde las políticas de la independencia: se quiso ser occidental desde el vamos. No se quiso ser indigenista, no se buscó ser inca, sino que la Nación Argentina se hizo sobre la base del ser occidental.

c) De allí aparece otro elemento que viene de políticas conservadoras: las afirmaciones regionales frente a la idea nacional; como valor propio surge la afirmación de los valores regionales, típico de las políticas conservadoras en nuestra historia y de toda la época del caudillismo y del federalismo.

d) Otra parte de la conciencia nacional son las libertades individuales. Desde que nacemos como nación hemos defendido las libertades civiles e individuales. Creemos que el hombre tiene derechos que deben ser garantizados y nos molesta cuando esto es violado. Esto nos viene de las políticas liberales porque las libertades individuales, civiles y políticas son una contribución del pensamiento liberal.

e) También es parte de la esencia argentina el ser democrático, y esta es una contribución hecha por los radicales. La idea de una concepción política de la vida de carácter democrático es la contribución radical que comienza en este siglo. Es la lucha del yrigoyenismo, es la lucha por ser democrático frente a una cosa que no lo era, y esto hoy es parte de la conciencia nacional.

f) Creo que también la idea de justicia social es un concepto que en los años cuarenta no existía. Hoy ningún partido, ni el más conservador, se animaría a negar la idea de la justicia social, cualquiera fuese la definición que se le dé. La justicia social, como forma distributiva de riqueza o de lo que sea, es una forma igualitaria y parte de la conciencia nacional.

Y podrían así agregarse algunos valores como que la idea del desarrollo fue incorporada también a la idea argentina. Lo que pasa es que no creo que la teoría del desarrollo fuera la adecuada;

pero la idea del desarrollo económico como parte fundamental de la conciencia nacional es una cosa que viene con lo que se llamó el desarrollismo. Con esto, lo que quiero destacar es cómo se van constituyendo ciertos valores a través de los hechos políticos y eso es lo que verdaderamente es la conciencia nacional, y que es importante para el tema que tratamos porque es el punto de partida de evaluación del futuro. Es decir, la sociedad tecnocrática la vamos a ver desde esos valores y mientras esta no los rompa. Y por eso es que no está tan definido el perfil, porque estos valores, o los que puedan acumularse históricamente, van a ir dando el contorno, la conformación de ese futuro que está en este proyecto.

Entonces hay una *razón formal*, una manera de proyección del futuro —porque la razón formal es conjetural, es hipotética—; hay una *razón prospectiva*, una idea de futuro que define una manera de futuro, que define una manera de comportarse y de transformarla; y hay una *razón histórica*, que yo la tomo como muy importante, porque es el punto de evaluación que nosotros podemos tener para decir: «Yo quiero ser una sociedad desarrollada, pero no como los Estados Unidos ni tampoco como la Unión Soviética». Lo puedo llegar a decir, porque lo hago desde estos valores.

Especialización y nivel cuaternario

1. En la sesión de hoy entramos en cosas más concretas luego de todas las disquisiciones teóricas que hemos hecho en las oportunidades anteriores, en las cuales la contribución de los participantes han sido bastante importantes y, sin lugar a dudas, ha sido un factor de enriquecimiento del documento de trabajo original, y sobre todo, personalmente, porque me ha servido también para aprender.

El tema ahora sobre las funciones y organización del nivel cuaternario en la educación formal parte de la idea de que el nivel cuaternario se superpone, se pone encima del nivel terciario. Esto no es ninguna novedad porque, de una u otra manera, en el mercado laboral los estudios cuaternarios están incorporados a la estructura laboral. Lo hemos visto muchísimas veces, por ejemplo, con ciertos estudios hechos en el extranjero: la beca o el haber hecho alguna especialización ha sido siempre un nivel que ha

servido para seleccionar en el mercado ocupacional, tanto a nivel privado como a nivel universitario. Desde el punto de vista universitario, todos sabemos que los estudios hechos en el extranjero luego de terminado su título son un antecedente bastante importante en cualquier concurso, y creo que a nivel empresarial ocurre exactamente lo mismo. Es decir, vemos cómo el nivel cuaternario, informalmente, está incorporado dentro de la estructura ocupacional.

2. La novedad es que es preciso legitimar este nivel cuaternario; es decir, tiene que emitir un título especializado para que entre en todo el sistema educacional. Que no se transforme en un conocimiento que se agrega, sino que se legitime a través de la concesión de un título. Lo cual llevaría implícito que el nivel cuaternario crearía una ocupación o profesión distinta de la profesional, y que esta ocupación —de acuerdo con lo que he sostenido en el trabajo— debe ser de carácter especializado. La especialización debe constituirse o terminar en un título, de tal manera que diferencie ocupacionalmente frente a los otros egresados del nivel terciario y cree una diferenciación de su *status* ocupacional también frente al terciario. Es decir que sea una nueva ocupación. Este es el punto clave o central del documento. Se trata de un nivel cuaternario que legitima un título después del terciario —es decir del nivel cuaternario— que tiene la característica de diferenciar ocupacionalmente y desigualar en su *status* ocupacional. Un título que diferencia ocupacionalmente y en su *status* ocupacional entre el nivel terciario y el secundario, o dentro del terciario cuando hablemos de carreras intermedias o títulos intermedios, o de carreras cortas y carreras largas. Hay una diferenciación ocupacional y una diferenciación de *status* ocupacionales.

La idea del nivel cuaternario gira alrededor de esto, y el documento trata de justificar la legitimidad de esta nueva ocupación que se examina a través de tres actividades fundamentales que son estratégicas, lo cual no quiere decir que sean las únicas.

Una de las actividades trataría de la especialización en el nivel profesional. Es fácilmente comprensible en el caso, por ejemplo, de la medicina, donde el título de médico, de nivel terciario, lo habilita para el ejercicio médico en cualquiera de las especialidades, pero aparece conjuntamente con esto cierta especialización porque el ejercicio profesional de la medicina hoy reclama que se sea

pediatra, oftalmólogo, otorrinolaringólogo o lo que fuera. Esta especialización no se está dando todavía coherentemente, pero sí debería dársele en una forma mucho más institucionalizada y legitimada, a través de lo que en medicina ocurre con las residencias. Esto que sucede en la medicina con las residencias es un poco la idea que se debe dar en todas la ocupaciones profesionales.

Es muy claro en el campo de la medicina como también en el de la ingeniería: la ingeniería civil o algunas de las ingenierías reclaman hoy un nivel de especialización y hay escuelas que capacitan para eso; no son universitarias, pero lo que se trata ahora es de legitimarlo con un título distinto, por ejemplo ingenieros sanitarios, o ingenieros en ferrocarriles. Ya sabemos que Ferrocarriles Argentinos da la especialización con un título y Obras Sanitarias de la Nación la da con otro título especial.

También está dado en el campo de otras profesiones. Por ejemplo, en psicología, la psicología clínica podría ser una especialización con un título determinado de nivel cuaternario que da una determinada especialización. Institucionalmente existen en la Argentina especializaciones dadas para títulos en ciencias sociales, por ejemplo, en el Instituto Nacional de Administración Pública o en la Escuela de Servicio Exterior.

Lo que quiero destacar con esto es que la especialización no es ninguna novedad, sino que ya está dada informalmente, incoherentemente, en la sociedad argentina por un reclamo de la propia sociedad; esto es lo importante, a lo cual debe responder el sistema formal institucionalizando, legitimando esto que informalmente está dado y reconocido.

La segunda actividad básica de la especialización es lo que yo llamo el doctorado o especialización en la investigación. La investigación en el momento presente reclama que la investigación se haga en forma institucionalizada. Nuestras viejas universidades han mantenido la investigación a través de la unidad cátedra; en la cátedra en donde la docencia y la investigación eran conjuntas, la investigación era artesanal. Hoy, el campo de la investigación reclama otra forma de realizar la propia investigación; es decir, una profesionalización total o una nueva profesión que es la investigación.

Esto se requiere por varias razones. En primer lugar, porque la investigación reclama recursos muy grandes de carácter institucionalizado, espacios, cantidad de gente, equipos

interdisciplinarios, etcétera; reclama otro tipo de profesión que no es la dada por el nivel terciario. Esta especialización científica sí debe darla la universidad, cosa que no tiene por qué suceder con la especialización profesional. Determinados organismos —que pueden ser privados— pueden tener una habilitación para emitir el título. La prueba de la investigación consiste en demostrar competencia en el campo de la investigación. La especialización puede ser sumamente variada según el contenido de la tesis, y la tarea será la profesionalización de la investigación.

La tercera actividad a la que le doy una importancia muy grande es la especialización del profesorado universitario. Resulta realmente incoherente que la condición del profesor universitario dependa del cargo. Se es profesor universitario porque se tiene una cátedra universitaria. El día que se deja de tener la cátedra, por traslado o por cualquier otra causa, se deja de ser profesor universitario. Esto no ocurre con el título habilitante de profesor de enseñanza secundaria, pues quien deja de tener cargos sigue siendo profesor, porque se tiene título habilitante. Y hay una madurez suficiente en toda la estructura ocupacional como para que se llegue a la condición de profesor universitario o catedrático —para usar una palabra que está dentro de nuestro lenguaje, que se mantiene en España— a través de un determinado requisito formal, para que se otorgue el título de profesor universitario aunque no se tenga cátedra. La propuesta es que exista un título habilitante de profesor universitario que no dependa del cargo, pero que indica estar disponible para ocuparlo; el cargo, a por su parte, se puede ocupar por cualquiera de los sistemas (concurso, designación, o como sea), pero siempre incluyendo a los que están especializados en el profesorado universitario.

Sabemos que la universidad masiva reclama hoy, en la docencia universitaria, la dedicación completa. Se trata de una profesión distinta, no se puede estar compartiendo el ejercicio de una profesión liberal, el de la magistratura, el de un estudio jurídico, o el de un consultorio médico, con la cátedra universitaria. Esto no es lo común en ninguna de las importantes universidades del mundo.

Los profesores universitarios son, en su mayor proporción —salvo excepciones—, profesores universitarios profesionales, al margen de otro ocupación. La vida universitaria en una universidad masiva reclama este nivel de dedicación, este nivel de

profesionalización, pues de lo contrario el nivel terciario nunca tendrá el nivel académico que reclama la universidad.

En nuestra vieja tradición universitaria también existió —hace años en la Universidad de Córdoba, por lo menos— lo que se llamaba la *venia legendi*, que habilitaba para ser profesor, al margen de la designación. Es cosa de volver a rescatar una vieja tradición que permitiría esta especialización.

Con esto yo defino tres actividades fundamentales de la especialización a las cuales debería dedicarse el nivel cuaternario. La especialización *profesional*, la especialización *investigativa* y la especialización *docente* de nivel terciario o cuaternario, que es esta de la *venia legendi* o la habilitación profesional. La habilitación que legitime esa nueva profesión para la especialización profesional sería el título de «magíster». Es el viejo *master* de las universidades anglosajonas, que es un título de especialización profesional. El título de «doctor» —para seguir manteniendo la tradición— sería aquel que lo habilitaría para la investigación porque para obtener este título se reclama una tesis doctoral que debe ser de investigación. Allí estaría la habilitación. Y para el título de la especialización profesoral, para el catedrático, a través de algún mecanismo de *venia legendi* que lo habilite para el profesorado universitario. Serían las tres actividades de especialización con su correspondiente título.

Cada uno de estos títulos deben ser terminales, pero tienen una secuencia. Por ejemplo, para obtener el título de profesor o de catedrático quizás sea necesario el de doctor; y para hacer el de doctor, el de «magíster». Puede ser, pero siempre deben ser terminales reclamándose un nivel distinto para contar con el respectivo título.

Lo importante acá es que con estas tres especializaciones lo que se logra es una diferenciación ocupacional y una desigualdad en el *status* ocupacional, que tendría una ventaja sumamente grande frente a la crisis que tenemos de una universidad de nivel terciario, o todo el nivel terciario, sumamente masiva. Porque uno de los problemas que hay, ocupacionalmente, es cómo se descarga esa gran cantidad de egresados de nivel terciario en la estructura ocupacional. Un mecanismo sería el nivel cuaternario que, al descargar cierta gente sobre ese nivel, permitiría evitar los graves problemas que hay de ocupación en el nivel terciario. Sería una especie de mecanismo institucionalizado que seleccionaría una

cantidad grande de egresados. Sobre todo en una situación como la de la Argentina, donde los títulos universitarios tienen una característica muy especial y que no es común en otras partes: que todos los títulos son iguales, exactamente iguales. El alumno que terminó su carrera con un promedio de 4, 10 es exactamente igual en el mercado ocupacional que aquel que tiene 9, 80 de promedio. Un promedio alto, indiscutiblemente, no es una garantía de que sea un mejor profesional, pero el mercado ocupacional sabe a quién está buscando. Lo que sí le da la universidad es la garantía de que se sabe «hasta tanto». Lo que la universidad nunca garantiza con su título es que el egresado será un buen profesional. Lo que dice el título es que está habilitado para el ejercicio profesional.

Sabemos que esto existe en títulos de muchas universidades del mundo y de muchos países del mundo, donde, paralelamente, a su título se indica la nota promedio. Y después el habilitado accede al mercado ocupacional y cada uno sabe qué profesional quiere. Puede preferirse uno de 5, 19 y no de 9, 80, pero la garantía universitaria gira alrededor de esto. El nivel cuaternario aparece como descarga de este tipo de personal, sobre todo porque también los buenos alumnos pueden ser académicos.

Este planteo del nivel cuaternario es uno de los mecanismos que incentiva el proceso de expansión de la cultura tecnológica y el proceso de integración de la sociedad tecnocrática. Hagamos a un lado los fantasmas que giran alrededor de las palabras *tecnológica* y *tecnocrática*. La propuesta se halla fundada en que son factores que incentivan el proceso de expansión de la cultura tecnológica y la integración de la sociedad tecnocrática.

3. Con respecto al tema de las incumbencias, a mí no me asusta el hecho de que una persona sea ingeniero y haga en dos años la maestría y se especialice en la administración de empresas; tampoco me asusta que un médico que quiere especializarse en medicina social haga sociología, ni que un arquitecto haga sociología, ni que un médico haga psicología. Creo que este no es un tema preocupante y, además, lo vería bien, porque me parece que es una fuente de renovación de la rutina que tiene la enseñanza de las profesiones: la aparición de otros profesionales dentro de un campo nuevo.

Creo que la primera escuela de graduados que emitió títulos en la Argentina, fue una escuela de sociología que teníamos en Córdoba durante un tiempo. Allí fue sumamente valiosa la introducción de algún ingeniero, algún médico, algún economista o algún arquitecto haciendo sociología; no tanto para la propia especialización sino también para su propio contenido.

Si se quiere formar un sociólogo de la empresa —la sociología organizacional, por ejemplo, es una rama de la sociología— o hacer sociología del derecho o sociología de la educación, esa especialización solamente la puedo dar cuando tengo al economista, al administrador de empresas, al pedagogo; si no, no la puedo hacer. En los cinco años de la licenciatura no se alcanza a especializar en nada, porque lo que más se puede hacer es cursar una materia de un cuatrimestre en una especialidad. O sea, este no es un tema que me preocupe y creo que hasta es positivo el hecho de que existan estas maestrías compitiendo con el propio título de *licenciado en administración*, por ejemplo, que es el caso que estaba planteado.

Porque una persona que viene de ingeniería, de ingeniería química, puede ser un factor bastante importante en la renovación del propio conocimiento de la administración de empresas. Sobre todo porque rompe una rutina grande que hay en la enseñanza de las profesiones, especialmente cuando están muy consolidadas. Este tema es una objeción, pero creo que no sería, en este caso, fundamental.

4. Con respecto a los concursos. Yo he sido siempre reformista y, por lo tanto, siempre he defendido el sistema de concursos como mecanismo de acceso a la universidad. Luego de algunas series de estudios, y a pesar de que nunca he tenido una cátedra que no sea por concurso, cada día he puesto más en duda este mecanismo de los concursos. Porque en el mecanismo de concurso se identifica la condición de profesor con el cargo universitario. Esto es una total incoherencia que no permite la jerarquización del valor del profesor universitario. Al estar por el cargo soy propietario de la cátedra, y ahora mi antigüedad me irá subiendo mi sueldo, a todos iguales, al margen de la capacidad o la necesidad que tienen. Esto crea un mecanismo que es sumamente curioso. En nuestras universidades hay profesores de muy bajo nivel, que ni siquiera tienen un título verdaderamente habilitante, que por tener más de

veinte años de servicio, ganan exactamente igual que Federico Leloir.

Esto es una cosa que ha creado el concurso. El concurso es un mecanismo de selección, el problema es seleccionar entre quiénes. Este es para mí el tema, y por eso es que pido la *venia legendi*. Las universidades alemanas han creado quizás la mejor forma de mantener una universidad, que es creando la *habilitación*. Aparte de su doctorado, le da otra cosa que no se agota en una mera investigación, sino que lleva implícito una adscripción a una cátedra; la presentación de un trabajo que no es un trabajo concreto de investigación, sino verdaderamente un trabajo universitario en el sentido correcto de universitario: el que le permite la *habilitación*. Después de ello entra en el mercado ocupacional.

Claro que el problema que se crea acá es el de la transición, y en esto tiene razón el doctor Chapman, mi comentarista. ¿Cómo hacemos con esto? Evidentemente, no se puede decir que en la universidad quien no tenga *venia legendi* queda afuera. No, pero creo que en las transiciones hay mecanismos en donde se puede decir que a partir de ahora hay que tener la *venia legendi*. Y si se otorgará *venia legendi*, por ejemplo, a toda persona que hasta hoy es un profesor universitario por concurso, o que tiene una dedicación exclusiva por un período de tiempo. Eso en la transición, y en el futuro exigir *venia legendi* creando en la universidad el mecanismo para poder adquirirla.

No se trata de suprimir, sobre todo porque hay excelentísimos profesores que no se pueden dejar afuera. Pero si esto se produce, en diez años se tendrá una universidad distinta.

Pensemos en la historia de la pedagogía. ¿Qué ha ocurrido con lo que se llama el magisterio superior? Hasta el año 1968, para la docencia primaria se reclamaba el título de maestro normal, que era de cinco años de estudios secundarios. No se echó a nadie, pero a partir de entonces se creó el magisterio superior y ahora para poder ingresar a ser maestro de primaria hay que tener el título de nivel terciario. La transición se ha hecho. Hoy el 70, el 80 o el 90 por ciento de las maestras primarias han de tener ya ese título, con lo cual se ha producido todo un levantamiento del nivel cultural del magisterio, del maestro. Exactamente lo mismo se puede pensar con el nivel cuaternario, es decir la *venia legendi* para el futuro.

5. Con respeto al profesorado y al doctorado es cierto que en las universidades, como consecuencia del aumento creciente de la matrícula universitaria y de no haber creado la universidad tradicional ningún mecanismo de capacitación del profesorado, se ha tenido que recurrir al simple profesional para el ejercicio universitario sin exigirle aquella condición que antes se exigía, que es la de tener el doctorado como lo habilitante para ser profesor universitario. Esto existió, y hay todavía facultades que lo tienen: la misma Universidad Nacional de Córdoba, en la Facultad de Derecho, exige el título de doctor hasta para ser profesor adjunto.

Al doctorado lo pienso como otro paso para la investigación y un requerimiento que hoy aparece como necesario, pero que la universidad nuestra no creó. Cuando se produjo el aumento masivo de la matrícula en la década del cuarenta o del cincuenta, no tuvo el mecanismo para hacerlo y cuando apareció se encontró con una universidad masiva y, lógicamente, sin los profesores necesarios capacitados. Por eso es que se ha dado este hecho, y esto hay que corregirlo y es corregible a través del mismo mecanismo que yo propongo en la transición.

Respecto a la condición de profesor no se trata de enseñarle didáctica ni pedagogía universitaria, sobre lo cual entre otras cosas los pedagogos han dicho poco y poco convincente. Lo poco que hay no es nada más que una extrapolación de experiencias hechas en los niveles secundario y primario que se ha trasladado a lo universitario. No se trata de una capacitación de este tipo sino de rescatar la idea de la universidad auténtica. La condición de profesor no surge de estudios de didáctica, sino de la actividad profesional o de la investigación. Esto debe ser legitimado mediante un título, de manera que la persona que lo tenga esté disponible para el cargo, luego de lo cual cada universidad se dará el mecanismo que quiera para el ingreso de sus profesores.

6. Las fallas de la universidad argentina residen en que siempre se está buscando modelos de universidad y lo que hay que buscar en este país es un modelo de sistema universitario, y que por su propio esfuerzo se dé de la forma de organización que quieran, con las posibilidades que tienen y dentro del medio en que se encuentran. Porque si le estamos haciendo un modelo a la universidad, quedamos en manos de unos cuantos diputados y unos cuantos senadores que nos van a decir cómo debe ser y nos hacen una ley

de 180 artículos que está pensada básicamente para la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, y resulta que la Universidad Nacional de Jujuy, en la de Misiones o en la de La Rioja, no pueden poner en marcha esa ley y no se deja que se inserte en su medio porque la somete exactamente a las mismas condiciones que tiene la Facultad de Derecho. Aquí se trata de un modelo de sistema universitario y no de un modelo de universidad. El tema aquí es el miedo a la libertad. Creo que el Estado le tiene miedo a la libertad, le tiene miedo a la universidad y, en última instancia, no es el Estado sino los gobiernos.

Para ver qué es lo que reclama a la universidad no hay cosa más interesante que ver lo que ocurre con la educación parasistemática; es decir, todas esas ocupaciones que existen en nuestro sistema inorgánico, a través de academias, institutos y organismos varios, que enseñan desde yoga hasta aviación civil. Es lo que la sociedad está reclamando y, sin embargo, el sistema formal no tiene respuesta para una cantidad de ocupaciones. Me refiero fundamentalmente a ocupaciones de la mujer y de nivel medio, que está cubierto por todo ese parasistema escolar, desgraciadamente sin ningún control del Estado. Estos son los reclamos de la sociedad que deben satisfacerse.

Si se hace un estudio comparativo de la parasistemática entre las distintas zonas y ciudades del país, resulta claro ver, en una ciudad como Buenos Aires, cuáles son los reclamos ocupacionales que existen. Se los puede percibir perfectamente comparando con la oferta que dan todas estas instituciones que ofrecen algo de aquello; las instituciones existen a causa de que se las necesita, si no, no existirían, porque no sería negocio. Y es negocio porque se las reclama, ya que es el reclamo de la sociedad. La ley debe dejar que la sociedad haga lo que necesita, limitándose a regularlas, a controlarlas, a través de los mecanismos legales adecuados.

7. En una sociedad masiva es inevitable el crecimiento de la matrícula porque no es un fenómeno que se da en la Argentina solamente sino que se observa en todo el mundo. Da garantías de un conocimiento. El título universitario, en última instancia, no garantiza que el graduado sea un buen abogado o un buen médico; lo que puede garantizar es que sepa de medicina o de derecho.

Esto nos llevaría a repensar en algún momento este viejo privilegio medieval que todavía conservan nuestras universidades,

que es que al tiempo de otorgar el título académico se entrega la habilitación profesional. Aquí la universidad lo hace a uno abogado, cuando debería repensarse si el título ocupacional no debería tener otro mecanismo de reconocimiento. En muchos otros países la universidad solo garantiza el conocimiento del derecho, pero no la licencia de abogado. El problema de la universidad masiva no es tanto la cantidad como la distribución. Es un problema de matrícula que se puede regular de otra manera, por ejemplo, a través de los exámenes de Estado como sucede en otros países, que culminan con el título profesional.

LA UNIVERSIDAD ARGENTINA Y LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Las universidades argentinas, en los últimos años, especialmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior, han sufrido profundos y variados cambios estructurales. Actualmente se encuentran en pleno proceso de adaptación al nuevo marco institucional. El hecho de que estas transformaciones hayan afectado principalmente al funcionamiento del sistema universitario —y quizás no tanto a la estructura de las universidades en particular, problema que queda como una asignatura pendiente para cuando se inicie el proceso de adecuación de los estatutos y para lo cual tienen las universidades una gran libertad creativa— es un dato sumamente sintomático. Y al hablar del sistema me refiero a la intensificación de las relaciones funcionales entre las instituciones universitarias ante el aumento cuantitativo de las mismas, tanto oficiales como privadas. Se ha creado entre ellas —en particular en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires y de su zona metropolitana— una creciente y casi salvaje competitividad, una apasionada lucha económica o política solo por captar nuevos alumnos, aprovechando el aumento de la población disponible con aspiraciones universitarias y de la necesidad de mayor capacitación ocupacional que reclaman las sociedades de servicios. Esto ha llevado a que las universidades argentinas concentraran su actividad principal en la capacitación ocupacional a través de la diferenciación y especialización profesional. El nivel cuaternario, sobre todo, después de la creación de la CONEAU (Comisión Nacional de

Evaluación y Acreditación Universitaria), ha sido solo un ámbito prioritario de la capacitación especializada de los profesionales universitarios. La respuesta, sin lugar a dudas, satisface las necesidades y los reclamos del desarrollo de las sociedades de servicios. Se sigue, con ello, el impulso demográfico y económico de desarrollo del nivel terciario en una forma coherente aunque rutinaria. El problema, ante este diagnóstico, se concentra en levantar el nivel de capacitación ocupacional de este servicio a los fines de servir mejor al desarrollo de la sociedad.

El impulso de la expansión de la cultura tecnológica y el desarrollo de las sociedades del conocimiento, sin embargo, reclaman, además y fundamentalmente, la promoción, el desarrollo y la concentración en la investigación científica y tecnológica, ya que se trata de un reclamo de excelencia de la globalización. Desgraciadamente, las universidades argentinas, tanto las estatales como las privadas, tanto en el nivel terciario como en el nivel cuaternario, si bien hablan mucho de la importancia social de la investigación y de las necesidades de excelencia, no han profundizado lo suficiente sobre las características y las necesidades de esta actividad, tan decisiva y definitoria de la universidad científica, para la expansión de la cultura tecnológica y su expansión planetaria. El problema, por cierto, no puede agotarse únicamente en la creación de becas para promover la vocación por la investigación científica y tecnológica, o en la provisión de infraestructura para los institutos o de bibliografía para las bibliotecas, o en el aumento de la dedicación horaria (con su correspondiente remuneración económica) tanto para investigadores ya formados como para investigadores noveles; y tampoco, por cierto, en el aumento de los subsidios para el equipamiento de laboratorios o para los insumos necesarios para la realización de líneas prioritarias de investigación. En nuestro saber y entender, todo esto es importante, muy importante, pero lo fundamental del problema se concentra en la integración de las instituciones de investigación al proceso de expansión del conocimiento científico de base (teórico); un proceso, por cierto, con características muy especiales y definido no tanto por los resultados de las innovaciones tecnológicas —propias de la investigación aplicada, cuyos resultados, como sabemos, muy pronto se vuelven obsoletos— como por el mantenimiento de la dinámica del mismo proceso de desarrollo del conocimiento dada

su constante y acelerada innovación creativa. Una dinámica —y eso lo sabemos, al menos por ahora— que tiene una dirección muy definida, una extensión cada vez más amplia y, sobre todo, un ritmo cada vez más acelerado que coloca el conocimiento científico y tecnológico de base en la línea del desarrollo histórico y cultural. De allí sale que lo decisivo sea participar en el proceso de desarrollo del conocimiento de los que lo incentivan. Se trata de ser parte de una red de instituciones de investigación de reconocida excelencia en la forma universal en que se presenta el momento actual. Las publicaciones en revistas extranjeras del primer nivel (el uso del idioma inglés como *lingua franca* para las ciencias duras no es exclusivo de nuestras universidades, ya que se da hasta entre las alemanas, rusas o chinas) son un claro indicador de la universalidad del proceso y de la necesidad de incorporarse activamente en él. Por otra parte, la investigación aplicada, que —como sabemos— siempre es dependiente de la investigación básica, es otro problema, ya que está íntimamente vinculada al desarrollo social y económico que, evidentemente, responde a necesidades *nacionales*. Por ello, quizás, el desarrollo de la investigación aplicada no sea exclusivo de las universidades, fundamentalmente por razones prácticas (económicas, entre otras). Al respecto mucho tienen que decir los sectores privados y, sobre todo, el Estado.

Y bien, para lograr esta inserción en ese proceso mundial de desarrollo del conocimiento científico, se requiere básicamente una formación profesional del investigador muy especial y una institucionalización de la investigación bien definida; se trata de una nueva profesión, la de *investigador profesional*, y de un nuevo ordenamiento institucional de la investigación científica, la de los *centros de estudios avanzados*. Una profesión que hay que formar como a un profesional más, pero con algunas características que no se logran, como se pretende superficialmente, estudiando epistemología o metodología y técnicas de investigación —temas siempre discutibles y no siempre muy correctos por sus implicaciones ideológicas— sino *haciendo investigaciones bajo el control y dirección de un investigador formado: un maestro en un centro de excelencia con vocacionales aprendices (un taller)*. Y es así, y siempre lo fue en las manifestaciones culturales y científicas de excelencia, porque implica desarrollar aptitudes personales especiales vinculadas al mismo ejercicio de la profesión de investigador en tanto creativo, como la capacidad de imaginar

objetivos, la capacidad de delimitar problemas, la capacidad de sintetizar ideas, la capacidad de racionalizar acciones, la capacidad de proyectar instrumentos, la capacidad de realizar obras..., pero, y sobre todo, la capacidad crítica propia de la curiosidad intelectual ante las provocaciones de un futuro incierto («El futuro no es ya lo que era», decía Paul Valéry), ante las alarmas creadas por la «sociedad de riesgo» (U. Beck). La investigación es creación (duda, curiosidad y coraje), es libertad, pero no desde la nada y ante la nada: son potencialidades humanas y posibilidades históricas. Karl Jaspers decía: «El futuro, en tanto entorno de posibilidades, es el espacio de nuestra libertad». En última instancia, un profesional muy especial, lleno de imaginación creadora que asume la responsabilidad ética del futuro: ¡un sacerdote de la esperanza! En última instancia, una «vocación» (*vocare*, 'llamar'). Y una institución especial, formadora de un profesional, de alto nivel de excelencia: ¡un santuario! En última instancia, una «profesión». La pregunta es, entonces: ¿las universidades argentinas en sus *curricula*, y especialmente en la organización de los doctorados, con la correspondiente realización de las tesis, están creando este tipo humano, este profesional que hoy aparece como fundamental por su participación en el proceso de expansión del conocimiento científico y su limitación ética frente al futuro incierto del hombre, de la humanidad y hasta del mismo planeta, para participar en el proceso de expansión de la cultura tecnológica? Pero todavía más: ¿las universidades argentinas están creando un Centro de Estudios Avanzados donde se desarrollen profesionalmente investigaciones básicas de excelencia que puedan incluirse en una red mundial de participación dentro del proceso de expansión del conocimiento científico y tecnológico?

Temo que la respuesta no ha de ser positiva, al menos, en general. Y no lo es no porque no se la desea sino fundamentalmente —al menos eso es lo que creemos— porque no se ha profundizado lo suficiente sobre las características tan singulares del proceso de expansión del conocimiento científico como posibilidad de igualación de los beneficios de la cultura tecnológica y de su impulso planetario. Creemos —y esta es una hipótesis que arriesgamos en esta oportunidad y como consecuencia del razonamiento anterior— que mucho tiene que ver en esta limitación el que no se hayan profundizado los beneficios del proceso de expansión de la cultura científica y tecnológica, en primer lugar, sobre las

limitaciones de las ideologías nacionalistas (propias de los Estados nacionales) y, en segundo lugar, sobre las posibilidades de las nuevas humanidades (históricas) para el progreso del conocimiento actualmente vigente. La superación de las ideologías nacionales y la aparición de las nuevas humanidades (ciencias del comportamiento), resultados de la planetización de la cultura tecnológica, han definido a un nuevo hombre, es decir, en el hacer y hacerse con otros, los que, por eso, no son extraños a cada cual sino parte de él. El hombre no está en la historia, es radicalmente histórico. Por eso es esencialmente libre, pero también vocacionalmente igualitario.

No hace mucho, el profesor Mario Bunge, en un artículo publicado en el diario *La Nación* (27 de diciembre de 1999), hizo una serie de reflexiones sobre la universidad científica y ofreció algunas alternativas que pueden ser de utilidad en el momento presente. No olvidemos la experiencia y el prestigio que tiene Mario Bunge en materia de investigación científica. Lo primero que se desprende del trabajo —aunque ello no está dicho— es que las posibilidades reales de lograr una universidad científica, fundada en la investigación, no son efectivas para todas las universidades de un sistema. Muy pocas —y eso es común en todo el mundo— están en condiciones de satisfacer los requerimientos que una seria universidad científica puede exigir. Pero todavía más, ni siquiera para abarcar todos los ámbitos del saber científico. Las pocas que están en condiciones de lograr una universidad de excelencia en el ámbito científico en el mundo entero han comprendido la necesidad de la especialización y de la diferenciación, motores esenciales de la expansión del conocimiento científico. De más está decir que el principio general también es válido para el sistema universitario argentino. Esto implica —y de alguna manera es un diagnóstico— que muy pocas universidades argentinas están en condiciones de desarrollar algunos, y solo algunos, centros de excelencia en el campo de la investigación científica. Hace algunos años, en la revista *Criterio* (8 de abril de 1993), tuve la oportunidad de publicar un trabajo sobre la «Universidad científica», donde destacaba estos hechos. El problema es claro y no vale la pena insistir. Al buen entendedor le bastan estas palabras.

La propuesta de Bunge, si bien está concebida para una institución del Mercosur, se basa en una experiencia de la Unión

Europea: la del *European University Institute*, sito en Florencia y dedicado a los estudios de posgrado en ciencias sociales, con especialización en problemas europeos. Bunge cree que para la Argentina algunas universidades —repito, no todas— deberían dedicarse a las ramas más descuidadas de las ciencias básicas, las técnicas y las humanidades. Pero sólo aquellas universidades que estén en condiciones de ofrecer, tanto para profesores como para estudiantes, una dedicación exclusiva, con «sueldos y estipendios que sean competitivos». Bunge habla de profesores de 50.000 dólares anuales y de doctorandos y becarios de 20.000 dólares anuales. La cantidad de los unos y de los otros va a depender de las pretensiones y posibilidades de la universidad. Pero siempre se trata —y el dato no es superficial— de parámetros universales o, al menos, válidos en las instituciones de «punta» en la investigación. A estos costos —siempre, según Bunge— habría que agregar gastos para profesores visitantes y para viajes a reuniones o congresos. Y, por cierto, sin dejar de lado los gastos de organización, infraestructura, equipamiento, bibliografía, suscripción a revistas, insumos, mantenimiento y servicios. Y, lógicamente, personal administrativo capacitado en el manejo de la informática y la computación. Las funciones de estos *centros de altos estudios* serían las de realizar investigaciones teóricas de nivel internacional en ramas selectas de las ciencias, la técnica y las humanidades; formar investigadores a partir de estudiantes que tengan cubierto el nivel terciario; y organizar seminarios, cursos, cursillos y simposios sobre temas de actualidad científica, técnica y humanística, así como sobre la enseñanza de las distintas disciplinas.

Y de nuevo surge la pregunta: ¿cuántas y cuáles universidades argentinas actuales están en condiciones de desarrollar este plan? Personalmente creo que habría algunas, pero —y esto es fundamental— en la medida en que se concentren sobre ciertos ámbitos del saber, sin pretender abarcarlos todos, porque ni sería ni posible ni conveniente, al menos si vemos lo que ocurre con los grandes y principales centros de investigación de las universidades más prestigiosas del mundo. En el caso de la República Argentina, hay que acabar con la idea de que el prestigio de las universidades profesionales se asienta en la tendencia de cursos posgrado, diversificados y especializados (maestrías, especialización y actualización profesional), o en la tenencia de profesores de

«renombre» como garantía de una buena enseñanza, o en la realización de «investigaciones». De lo que se trata es de la calidad de la formación profesional. La formación de investigadores profesionales a partir de la realización de tesis doctorales, por el contrario, reclama una dedicación especial que nada tiene que ver con la forma como se capacita un profesional. No debe ser deshonoroso, ni debe bajar su prestigio, el hecho de que una universidad se dedique únicamente a la capacitación profesional, tanto general como especializada, sin capacitar a investigadores profesionales. Esto, por cierto, no excluye que pueda (y deba) promover el interés por el desarrollo de las ciencias y de realizar investigaciones. Eso puede ser parte de una buena capacitación profesional. La provisión de profesionales universitarios altamente capacitados para participar de la moderna estructura ocupacional es una necesidad y un reclamo de las sociedades tecnocráticas, pero también es un reclamo del desarrollo del conocimiento científico y tecnológico.

Me da la impresión de que el estado de competencia entre las universidades del sistema universitario argentino, tanto de las oficiales como de las privadas, ha llevado a confundir el problema de la investigación científica. La investigación científica, no solo en la Argentina, reclama investigadores profesionales, que deben ser formados en lugares (escuelas) especiales y de una manera muy específica. Los principales *centros de estudios avanzados* del mundo son talleres o laboratorios, y no aulas, donde se reciben contenidos educativos (epistemología o metodología y técnicas de la investigación), pero donde la formación recae en el proceso mismo de la investigación, en el hacer o realizar la investigación bajo la dirección y control de un «maestro» ya formado. Eso muestra las características de la investigación: ¡el trabajo en equipo! Las grandes e importantes investigaciones que se han realizado en el mundo en el momento presente, por muchas razones, son trabajos en equipo y realizados en determinados institutos, laboratorios o talleres. Así se dan los premios Nobel, paradigmas de la profesionalización del investigador científico y de la institucionalización de la investigación científica.

El tema de la profesionalización del investigador y de la institucionalización de la investigación científica reclama una meditación sobre las responsabilidades éticas de la misma investigación. Estamos en un mundo incierto, gobernado por el

principio de la incertidumbre; el futuro no está dado («El futuro no es ya lo que era», decía Paul Valéry), hay que realizarlo con las posibilidades y las potencialidades con que se cuenta en cada momento de la historia. La expansión de la cultura científica y tecnológica tiene una dirección (sin final), una extensión (planetaria) y un ritmo determinado (acelerado); pero también tiene un costo (humano). Solo una ética de la responsabilidad de los libres creadores del futuro define y controla el destino de este proceso incierto. Ellos son los investigadores (¿y los artistas?). Ellos son los que crean el futuro con las posibilidades igualitarias que le ofrecen las potencialidades de su libertad. El mundo del futuro está por crearse (o se está creando) y lo harán los investigadores, los innovadores, los creadores. Son las nuevas elites de la cultura tecnológica. Su formación reclama una serena meditación, porque el futuro, el destino, el mañana, está en su capacitación profesional y, por su ubicación en la estructura ocupacional, en su contextura ética.