

Los ciclos básicos como respuesta a la masificación universitaria en América Latina

El caso de las Ciencias Sociales en la Universidad Uruguaya

Alfredo Errandonea (h) (),
Febrero de 1991*

I. Introducción

1. En 1988, la Universidad de la República del Uruguay realizó un Censo de su población estudiantil, del cual, entre otros resultados del mayor interés, resultó un abrupto crecimiento de su alumnado y de la tasa de acuerdo a la cual éste estaba creciendo. El fenómeno no resultaba excepcional de Uruguay. Por el contrario, respondía a una tendencia regional cuya manifestación uruguaya venía a revelarse comparativamente como moderada. De esta constatación, surge una problemática realmente grave, que apunta a afectar la naturaleza misma de la función más "manifiesta" de la Universidad.

En la etapa posdictatorial, recuperada la autonomía universitaria, la Universidad uruguaya sintió la necesidad de "repensarse". Sus autoridades evidenciaron abierta disposición a ello en más de un sentido. Entre los aspectos puestos en cuestión, estaba el de su estructura de federación de Facultades de base profesional. No sin las discusiones y dificultades imaginables, llegó a resolver la creación de dos nuevas Facultades organizadas en torno a áreas de ciencias básicas. Una de ellas es la Facultad de Ciencias Sociales; que tenderá

* Trabajo especialmente preparado para el Seminario Técnico sobre Gestión de la Función Docente de Pregrado y Ciclos Básicos en América Latina y el Caribe, organizado por CINDA y a realizarse en la Universidad Simón Bolívar (Caracas). Este documento fue realizado en el contexto de los trabajos de organización de la recién creada Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República; y, aunque muchas de las ideas contenidas en él son producto de elaboración colectiva, en su integridad total el trabajo sólo refleja los puntos de vista del autor.

que afrontar el problema del "asalto social" a la Universidad, pero que lo podrá hacer desde su organización constitutiva.

Ambos datos -los resultados del censo universitario y la creación de la Facultad de Ciencias Sociales- inspiran el análisis que ha de realizarse en las páginas siguientes sobre un problema realmente latinoamericano.

II. Masificación Universitaria y ciclos básicos

1. "Asalto Social" a la Universidad en América Latina.

1.2 Crecimiento reciente de la población universitaria.

2. Salvo la inflación y la deuda externa, quizás nada ha crecido tanto en América Latina en el último cuarto de siglo como la población universitaria. Aunque el Uruguay se encuentra entre los países en que este crecimiento fue menor, entre 1960 y 1988 la matrícula universitaria se multiplicó por 4,1 mientras que la población general ni siquiera alcanzó al 1,2. Tomando la base de población entre 18 y 24 años (lo que diferencia este cálculo del habitual). Mientras que en 1960 el Uruguay tenía un estudiante universitario cada 172 habitantes (5,8 estudiantes cada mil habitantes), en 1988 se contabilizaba un estudiante universitario cada 49 habitantes (20,3 estudiantes cada mil habitantes).

En este cuarto de siglo transcurrido, no ha habido alteraciones importantes en el rango de países de la región en función de la matrícula estudiantil superior: prácticamente todos ellos han experimentado un aumento espectacular de la tasa de estudiantes universitarios. El fenómeno, pues,

no es una peculiaridad uruguaya, sino un verdadero "asalto social" a la Universidad ocurrido en América Latina; por más que su significación sociológica pueda tener perfiles distintos en los diferentes países latinoamericanos.

3. También ha sido común a la generalidad de las sociedades de la región la deficitaria respuesta de sus sistemas educativos para atender este incremento de la demanda de servicios de enseñanza superior. Las estrategias para enfrentar el problema han diferido pero la insuficiencia de recursos con que se lo hizo fue una constante general. Invariablemente, la consecuencia fue un acentuado deterioro de las condiciones y calidades resultantes de la prestación de docencia universitaria.

1.2 Significación sociológica del fenómeno.

4. Para su interpretación, el fenómeno requiere ser analizado en términos de la función social real -más allá de la "manifiesta"- que la Universidad ha estado cumpliendo en nuestras sociedades, especialmente en lo que parece ser el cambio efectivo de esa función en el transcurso de las últimas décadas. Por lo menos, ello es lo que sugiere la realidad universitaria uruguaya.

Los datos sobre la extracción social de los estudiantes universitarios en relación con la composición de clases sociales del país, para 1960 y para 1988, permiten presentar el siguiente cuadro comparativo.

CLASES SOCIALES	EN 1960			EN 1988		
	Distribución de clases sociales en la sociedad uruguaya	Distribución de extracción de clases de los estudiantes universitarios		Distribución de clases sociales en la sociedad uruguaya	Distribución de extracción de clases de los estudiantes universitarios	
		Porcentaje en total de Universidad	Probabilidad "estudiantes /total clase"		Porcentaje en total de Universidad	Probabilidad "estudiantes /total clase"
ALTAS	8.0	39	1/8	5.0	28	3/5
MEDIAS	37.8	47	1/23	31.1	56	1/5
BAJAS	54.2	11	1/143	63.9	16	1/36
TOTAL *	100.0	100		100.0	100	

(*) Sin operación de redondeo para ajuste.

Fuente: IV Censo General de Estudiantes de la Universidad de la República, Dirección de Planeamiento - Instituto de Ciencias Sociales, Informe General, tomo III; Montevideo, 1990.

Estos datos sugieren que en los 28 años transcurridos entre el primer y cuarto censo estudiantil, la Universidad se ha democratizado. Todos los estratos aumentan su participación de manera significativa, como consecuencia de una multiplicación neta de las plazas ocupadas en relación al menguado incremento de la población nacional. Esta mayor accesibilidad social a la Universidad resulta más destacable si se tiene en cuenta que en el mismo período se experimentó una movilidad social estructural descendente, tanto por la modificación descendente de las posiciones de clase que evidencian los datos, como por el deterioro de la capacidad adquisitiva y de accesos de los estratos medios y bajos ².

2 Errandonea, Alfredo (h.): "Las clases sociales en el Uruguay". Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1989.

Sin embargo, esta mayor accesibilidad de hoy no es a la "misma" Universidad de hace 30 años. Habida cuenta de la drástica reducción de recursos "per capita" a disposición de la Universidad, debe inferirse que ésta está hoy mucho menos capacitada para el cumplimiento de su función formativa que hace tres décadas. Pero, sobre todo de especial interés para el análisis de la movilidad social, la Universidad de hoy es mucho menos eficiente en su papel de ascensor social de lo que lo fue la Universidad de 1960; y ya entonces también lo era en menor medida que la Universidad de las primeras décadas del siglo.

Aunque el asunto amerita un estudio especial, es evidente que aquella función -"latente", pero fuerte- de vehículo de movilidad social que tuvo la Universidad pública en estas sociedades nuevas y socialmente abiertas, ha venido disminu-

yendo regularmente con el transcurso del siglo y tiende a desaparecer a pasos firmes. Con la mayor frecuencia, hoy la Universidad es más un instrumento de defensa del status familiarmente adscripto frente a la amenaza del descenso, que un elevador social.

5. Se sabe que es estructuralmente imposible que se mantenga constante la tasa relativa de incremento de la representación de los estratos medios y bajos. Pero su magnitud ha sido tal en los últimos años que, si fuera posible y efectivamente se mantuviera, en alrededor de medio siglo habría desaparecido totalmente la discriminación clasista; hoy día la más eficiente en el sistema educativo uruguayo, aunque nos cueste reconocerlo. Muchísimo antes (quizás en un par de décadas o algo más) -y en este caso, posible, muy factible y altamente pronosticable-, la saturación del mercado profesional en cualquiera de las áreas será tal, que la clásica función "manifiesta" de proveer egresados con ese destino, se habrá convertido -de hecho- en totalmente secundaria: sólo una ínfima parte de sus graduados lograrían trabajo profesional, con una remuneración muy desvalorizada.

Aunque suele producirse considerable confusión entre la idea de "los profesionales que el país necesita" y la capacidad de demanda del mercado profesional; no puede haber duda de que, ni el país requiere para sus necesidades bien atendidas, ni su mercado profesional podría absorber en ningún caso, una oferta de recursos humanos para él, equivalente a varias veces la actual.

Entonces debe suponerse que la Universidad y su función social -entendida como real y efectiva relación con la sociedad a que pertenece- habrán de cambiar radicalmente en las próximas décadas. Su actual crisis, parece ser el camino de ingreso a ese proceso de cambio a que está convocada de manera inapelable.

Pero, desde luego, este tema no puede ser más que referido lateralmente aquí.

2. El Impacto en el Sistema Educativo Superior

2.1 Las respuestas del sistema universitario de la región

6. Desde luego que este fenómeno no es exclusivo del Uruguay. Con grados y perfiles significativamente diferentes, este parece ser un problema común a la región; o por lo menos, a gran parte de sus países.

Y -ya se ha dicho-, las respuestas de los sistemas educativos de las sociedades latinoamericanas, aunque con diferentes modalidades estra-

tégicas, han sido considerablemente deficitarias. Peor aún: distorsionadoras y desnaturalizadoras de las funciones que el sistema pretende asignarle a la educación superior. Entre otras razones, la que de por sí ya sería suficiente, de que las respuestas fueron en realidad sensibles únicamente al problema concreto del abrupto incremento de la demanda de docencia universitaria, a la que les fue imposible atender sin el drástico deterioro de los sistemas educativos.

7. La más obvia de todas las respuestas, por supuesto, es la contención de la demanda. La idea de limitar el ingreso por cuotas, o hacerlo indirectamente por la vía del cobro de la matrícula, tendió a generalizarse. Con la consiguiente resistencia de fuertes presiones sociales; las cuales, en realidad, responden a la necesidad de satisfacción de demandas sociales, para expansión o gratificación en el único espacio posible de hacerlo -la extensión educativa- o, simplemente, para operar como retención temporal de presiones sobre el mercado laboral, en el contexto de sociedades bloqueadas en su proceso de desarrollo.

Esta resistida restricción sólo es operable eficazmente en regímenes autoritarios; y, desde luego, en ningún caso se traduce en buena selectividad académica. Esta, en realidad, ha dejado de operar en donde el sistema previera que lo hiciera; la gravemente deteriorada enseñanza media.

El resultado no podía ser otro que el del fracaso de la solución simplemente restrictiva, con final de su supresión (en muchos casos -como el uruguayo- había sido impuesto por dictaduras) o un mantenimiento de operación ineficiente.

8. El desafío debió afrontarse por otros medios. Y las alternativas estratégicas por las que se optó, estuvieron dictadas por la inmediatez e inminencia del problema concreto de la demanda.

El abrupto aumento del número de docentes, con los consiguientes problemas de nivel. El incremento de las células académicas (cátedras) en cada institución. La multiplicación de las instituciones universitarias (nuevas universidades públicas, aparición y/o multiplicación de las universidades privadas), sin las suficientes garantías de capacidad de sustento científico sólido en todos los casos. Son estas algunas de las variantes que se combinaron en la atención de la demanda.

Por otra parte, en muchos lados se produjo el fenómeno de la "fuga" de los docentes de mayor nivel hacia posgrados (nivel cuaternario), que se crearon en realidad para restablecer una capacidad selectiva perdida en el grado. Habitualmente, estos posgrados nacieron "pregradizados" en sus

contenidos; acompañando un proceso de vaciamiento y "secundarización" de los grados terciarios.

En algunos casos, las universidades privadas creadas, también jugaron un papel de receptáculo de la "fuga" a la masificación, constituyéndose en instituciones elitistas de alto costo de matrícula, que pudieron ejercer una selectividad fuerte. Con el consiguiente ranqueo de los títulos de grado, jurídica y teóricamente del mismo nivel profesional; es decir, provocando la diferenciación de calidad de títulos habilitantes. A lo cual llegó a contribuir la presencia de otras universidades habilitadas como tales, con menor costo de matrícula, que permitieron el acceso por vía de pago, de aquellos que no pudieron sortear la selectividad con propósito académico de ingreso a las universidades públicas, cuando ella logró ejercerse en algún grado.

9. Estos diferentes ingredientes del resultado del gran aumento de la demanda de plazas estudiantiles universitarias, se combinaron de manera distinta según las modalidades que en cada país asumió la respuesta del sistema educativo nacional de nivel superior al problema planteado. Pero en todas ellas, aunque sea con acentos y características diferentes, se experimentaron verdaderas distorsiones no queridas del sistema universitario.

En general, los resultados solieron ser: estudios de grado "secundarizados" que produjeron profesionales con menores aptitudes; desequilibrio entre títulos que conceden similar habilitación; desmonetización general de los títulos de grado y desocupación profesional; "pregradualización" de posgrados teóricamente válidos como tales, con retroalimentación ocupacional en las propias universidades para desempeños docentes que muchas veces no alcanzaron los niveles esperados; deterioro ostensible de la capacidad práctica de ejercicio profesional, en graduados "producidos" en instituciones con muy deteriorados mecanismos de practicantado o carentes de ellos.

10. No puede dejar de anotarse aquí que este "asalto social" a la Universidad en América Latina, ha ocurrido justamente en un período en que la tendencia generalizada de los Estados de la región ha sido la de restringir la inversión en educación superior (entre otras restricciones). Y esta tendencia fáctica no es ajena a un movimiento ideológico en su favor; el planteo general del "achicamiento" del Estado, que por cierto incluye a la educación.

11. Pese a la alarma que el incremento de la matrícula ha generado en las autoridades universitarias, comparativamente, el caso uruguayo se

cuenta entre los menos graves, principalmente por su baja presión demográfica; lo cual, por cierto, no quiere decir que realmente no sea grave, especialmente si se lo evalúa con pautas exclusivamente referidas a modelos pedagógicos y técnicos de enseñanza, sin consideración relativa de comparabilidad contextual latinoamericana.

Y la reacción del sistema educativo superior, en consecuencia, ha sido también más resistente. El país insiste en tener una sola Universidad nacional, pese a la multiplicación de iniciativas en contrario, que procura proyectarse -con muy limitado éxito- a todo el territorio: la Universidad de la República. Apenas si se ha creado una Universidad privada (Universidad Católica del Uruguay), luego de considerables resistencias históricas; la cual no ha alcanzado al millar de estudiantes, mientras que la Universidad oficial supera los sesenta mil. Pero debe aclararse que la propuesta de multiplicar las instituciones universitarias tiene hoy en el país un impulso inédito.

Este carácter de prácticamente única Universidad nacional, le ha significado la exigencia de tener que absorber todo el impacto del fenómeno; sin contar para ello del correspondiente respaldo en recursos, que el sistema no está dispuesto a destinar.

2.2 Características estructurales resultantes del impacto

12. Existen dos características estructurales concretas con que se manifiesta el fenómeno del "asalto social" a la Universidad en América Latina, cuya consideración combinada proporciona elementos claves para diseñar una alternativa razonable de enfrentar el problema; por lo menos, para el caso uruguayo.

Se trata de: i) la masificación de la enseñanza universitaria; y ii) la localización de esa masificación en el tramo inicial del primer año de los currículos académicos en la mayoría de las carreras que incluye a las de mayor reclutamiento.

i) Modificación

13. El resultado más general del incremento abrupto de la matrícula estudiantil ha recibido el nombre de "masificación". Es decir, un radical aumento de la relación "estudiante/docente equipado", que implicó la ruptura de la escala individualizada de relación "face to face" entre docente y estudiante, con requerimiento de aulas masivas para docencia magistral y hasta equipos intermediadores de diverso nivel (micrófonos, anfiteatros, videocaseteras, clases filmadas, etc.), además de necesidad de trato despersonalizado y

dificultades casi insuperables para la enseñanza práctica. En definitiva, fuertes impedimentos para una docencia participativa y coloquial. O, por lo menos, considerables ingredientes de este tipo de procesos de "secundarización" de los contactos sociales en el acto educativo.

En este nivel de análisis, el concepto de masificación es doblemente relativo. En primer lugar, relativo en la medida que se refiere a condiciones tales por las cuales se hace imposible una docencia centrada en el protagonismo estudiantil, pero no consiste en la presencia de tales condiciones, meramente, y por lo tanto no se resuelve solamente con removerlas. En segundo lugar, también es un concepto relativo porque esas condiciones imposibilitantes se concretan más que nada en una determinada relación cuantitativa expresable en el cociente estudiantes/docentes; pero esta relación cuantitativa admite flexibilidad. No sólo porque el denominador también puede variarse, sino porque existen posibilidades de adaptabilidad factible en la estructura de cátedra. En determinados grados, esta flexibilidad admite incluso situaciones intermedias que podrían denominarse de "semi-masificación".

Por otra parte, finalmente, también es determinante el número de docentes disponibles, en los niveles, con las aptitudes y dotados de los equipamientos adecuados.

Estas precisiones, tienden a sugerir, en general, la ubicación del caso de la Universidad uruguaya para sus áreas cuantitativamente críticas, en el nivel de la problemática de "semimasificación".

ii. Concentración en el segmento inicial

14. Aunque con variantes según las carreras y los respectivos regímenes de estudio, en general -con pocas excepciones- la mayor concentración de estudiantes, se produce en el tramo inicial del cursado, en el primer año curricular y en el escalón entre éste y el siguiente. Justo aquí se encuentra la segunda instancia de gran deserción (la primera ocurre en los primeros meses de iniciada la carrera, aún entre la inscripción y el comienzo efectivo de los estudios). Por lo menos, este es el caso de la Universidad uruguaya, en la cual -para este tramo- se concentra alrededor del 40% de la población estudiantil. Y en casi todas las carreras, se concentra en el área crítica de la masificación. Más de la mitad de los que ingresan a primer año, no pasan a segundo en el siguiente año; si se contabiliza los que lo hacen rezagadamente (en proceso de desgranamiento), puede estimarse una deserción cercana al 50% la mayoría absoluta de la que se

produce en todo el transcurso de la carrera (Censo de 1988).

Este gran volumen de quienes sólo permanecerán -a lo máximo- algo más de un año en la Universidad, sin lograr incorporarse al segundo año curricular de sus respectivas carreras en la mayoría de ellas, es el que está marcando para el caso uruguayo la casi totalidad de situaciones críticas de masificación. Pero a la vez, es un grueso contingente de jóvenes a los que se le abrió las puertas de la Universidad; de cuyo destino ella no puede desentenderse sin que ello implique fracasar en su exacta proporción en cuanto a las expectativas que generó. Lo cual por cierto no quiere decir que necesariamente ellos debieran convertirse en profesionales para que dicho fracaso no fuera tal. El objetivo razonable es lograr retener de ellos los que realmente pueden llegar a un aprovechamiento integral de sus estudios, con provecho de los conocimientos y la formación que puedan alcanzar en la Universidad; y dotar al resto del equipamiento cultural satisfactorio para el desempeño adulto en la sociedad en que se incorporan.

Ambos objetivos son de importancia decisiva y requieren de una estrategia que los compatibilice.

3. La Alternativa de Ciclos Básicos por Áreas del Conocimiento

15. El proceso de universalización de la enseñanza media -que precedió en varias décadas a la expansión universitaria, en varios países de la región entre los que se cuenta Uruguay- ha terminado por definirle a la misma perfiles de más neta complementación de la enseñanza primaria, perdiendo bastante los ingredientes preuniversitarios. En el ingreso a la Universidad, el estudiante -especialmente el de nivel de acceso procedente de hogares de bajo nivel cultural- experimenta un brusco salto que lo introduce abruptamente en el área cada vez más repentinamente especializada de las carreras profesionales.

En su formación, entre otros efectos, se produce una proclividad a perder de vista el carácter de recorte abstracto especializado sobre una realidad única que tiene la construcción del conocimiento disciplinario en que se basa su profesión. La tendencia a asumir a ésta directamente como universo acotado en la realidad, produce desvalorización -o lisa y llana omisión- de la interdependencia interdisciplinaria, cuya necesaria asunción impone en la actualidad el trabajo en equipos multidisciplinarios; entre otros efectos culturalmente disfuncionales.

16. El ingreso a la formación especializada disciplinaria a través de una puerta y tramo común que introduzca globalmente el área de conocimiento que integra y de que se desprende la propia disciplina, además de permitir una estrategia pedagógica que asuma compatibilizadamente el doble objetivo referido en el numeral 14, permitirá recuperar la visión integral de la realidad fenomenológica unitaria en que se ancla su disciplina, como una -y sólo una de varias- que constituye un punto de vista distinto y complementario en el conjunto de las que la abordan.

17. La idea de componer el tramo inicial del tránsito de los estudios universitarios en términos del aglutinamiento que recompongan las grandes áreas del conocimiento, permitirá además diseñar esta etapa curricular en función de la estrategia pedagógica que permita afrontar el problema de la masificación universitaria precisamente en su espacio crítico (primer año de cursado). Es justamente allí donde el requerimiento de la aplicación de técnicas pedagógicas y didácticas es mayor, y precisamente donde se plantea para ellas el desafío mayor de la enseñanza en condiciones de masividad o semi-masividad. Donde las técnicas y auxilios tecnológicos docentes tendrán que estar presente en su más adecuada e inteligente utilización para el nivel universitario.

Está claro de que estamos hablando de ciclos básicos para cada una de las grandes áreas del conocimiento, destinados a recepcionar al estudiante que se incorpora a la Universidad para procesar el tramo inicial de su formación superior, como estrategia docente para afrontar el gran incremento de la matrícula, además de recomponer una formación integral con la mejor metodología docente posible para operar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

III. Ciclo Básico para las Ciencias Sociales en el Uruguay

1. Realidad Social y Área del Conocimiento en Ciencias Sociales

1.1. El área social y las Ciencias Sociales

18. Todos aquellos acontecimientos que ocurren en el relacionamiento humano, de los cuales sus actores son hombres y mujeres viviendo en sociedad, componen los denominados *fenómenos sociales*. La naturaleza de su acaecer define al conjunto de ellos como un área de la realidad, sobre la cual se han trazado recortes analíticos que implican puntos de vistas diferentes en su estudio, cada uno de los cuales constituye el objeto de estudio de una disciplina científica. Cada ciencia

social es, pues, una reconstrucción abstraída de un aspecto de esa realidad social. Obviamente, esta es fenomenológicamente unitaria, única. Tal unidad no se descompone porque sobre ella se realicen abstracciones distintas y complementarias; y toda desagregación real posible de ella, desagrega segmentos en que se involucran tantos puntos de vista como ciencias sociales se hayan desarrollado. Más allá de un cierto abuso legitimado de lenguaje en el que todos incurrimos, no existen realmente fenómenos económicos, o sociológicos, o antropológicos, o politicológicos; sino que existen *fenómenos sociales*, que en la actividad humana llamada "ciencia" reciben "lecturas" desde cada uno de esos y desde otros puntos de vista.

En la comprensión de su acaecer, las determinaciones que pueden maximizar la explicación de tales fenómenos, no reconocen las fronteras resultantes de aquellas abstracciones disciplinarias. Y las conceptualizaciones como variables que cada una de ellas construye, sólo encuentran el máximo de su rendimiento heurístico si desconocen tales límites.

Es más, naturalmente que cada disciplina construye su objeto a partir de una cierta lógica analítica que define previamente, lo cual implica sistemas explicativos en cada una de ellas. Como en todas las ciencias, sin embargo, si hay algo que han dejado más en claro que nunca estas últimas décadas, críticas de las ciencias sociales, ello es que frente a las problemáticas concretas que la realidad social les plantea, el encerramiento endógeno en los respectivos sistemas explicativos se revela altamente insatisfactorio en su rendimiento heurístico.

19. Tal afirmación no debe entenderse como una propuesta de renegar de los sistemas explicativos como construcciones teóricas científicas, ni de la sofisticación de las lógicas disciplinarias. Por el contrario, unas y otras responden a las necesidades de desarrollo científico en los niveles de abstracción superiores. La profundidad del trabajo científico, la capacidad de progresar sobre las fronteras del conocimiento, están indudablemente asociadas a tales altos niveles de abstracción. El cultivo disciplinario, pues, es la garantía de profundidad y nivel de desarrollo científico. Sin embargo, el rendimiento heurístico, la concreta eficacia explicativa, el propio referente fáctico de tales profundizaciones -salvo obviamente en las ciencias formales- requiere el reconocimiento constante de la unidad fenomenológica de la realidad.

De todo lo cual resulta la necesidad imperiosa del trabajo interdisciplinario y la creciente inclinación a la formación de equipos científicos multidisciplinares.

20. Desde el punto de vista de las Ciencias Sociales y de su problemática epistemológica actual, éste resulta ser el mayor fundamento de la integración orgánica universitaria en conjunto -de las creaciones de las Facultades de Ciencias Sociales-; y, especialmente, del establecimiento de Ciclos Básicos comunes a todas para el primer tramo de cursado de los estudios universitarios en cualquiera de ellas, como una puerta común de ingreso a un área común de conocimiento.

1.2 El problema de la reorganización universitaria de las Ciencias Sociales en el Uruguay: la constitución de su ciclo básico

21. Como la mayoría de las universidades latinoamericanas, la Universidad de la República de Uruguay siguió el modelo de la universidad napoleónica. Se constituyó organizada en base a Facultades que cada una se fundaron en torno a una profesión "liberal". Como se comprenderá, este criterio tiene muy poco que ver con la idea de estructuración en base a áreas del conocimiento que aquí se ha sustentado.

Más allá de la generosa prosa de los movimientos reformistas universitarios y del discurso "progresista" de la Universidad latinoamericana; las estructuras universitarias se han revelado como muy conservadoras, dotadas de una extraordinaria inercia. También en la universidad uruguaya, que recién ahora, con considerables dificultades, ha resuelto crear dos Facultades nuevas -la de Ciencias Exactas y Naturales y la de Ciencias Sociales- a medio siglo de haberse creado la última Facultad. Y esa decisión fue posible porque se optó por la vía reformista de las "adiciones", sin excesivas afectaciones a las estructuras existentes. Más aún: las dificultades encontradas para estas creaciones y las limitaciones con que ellas resultaron, son casi exacta función de la medida en que efectivamente podían afectarse estructuras existentes. En el caso de la Facultad de Ciencias Sociales; las licenciaturas de Historia, Antropología y Lingüística, quedaron ubicadas en otra Facultad, aunque con muy buenos propósitos de coordinación y cooperación; la licenciatura de Economía vio dilatada su incorporación hasta 1993 y ella probablemente sea problematizada, pese a la decisión en firme de que se realice.

22. La solución alcanzada no impide que el Ciclo Básico para las Ciencias Sociales sea común a todas ellas aunque se encuentren en diferentes

Facultades, pero es obvio que lo dificulta. Es posible que el costo de esa unidad sea tal que resulte bastante menos "común" de lo deseable; y, en ciertos grados, ese costo no debe ser pagado, so pena de sacrificar generalizadamente su principal sentido.

Es probable, entonces, que el Ciclo Básico común abarque a los estudiantes que ingresan a las licenciaturas de Sociología, Ciencia Política y Servicio Social en primera instancia, con la incorporación de Economía en una etapa posterior (o con un eventual mecanismo de "doble vía" de ingreso durante un cierto lapso). Solución que admite la posibilidad de que estudiantes de otras carreras lleguen a cursar alguna de sus materias.

2. El Ciclo Básico de Ciencias Sociales

2.1 Contenido del Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias Sociales

23. El contenido sustantivo de conocimientos a enseñar en el Ciclo Básico, es función del papel asignado a este tramo de docencia universitaria en el esquema general pedagógico de los grados de Ciencias Sociales, en los sentidos indicados aquí precedentemente.

Así concebido, no es ni "propedéutico" ni "preparatorio"; es introductorio. No se trata de preparar alumnos para los conocimientos que habrán de recibir luego -función correspondiente a Enseñanza Secundaria, con cuyas autoridades habrá que negociar su contenido-; sino de *introducirtos efectivamente* a ellos. El tramo que el estudiante transitará aquí, en su conformación y contenido, es necesario para todo alumno de Ciencias Sociales y no se repetirá en el curso posterior de la carrera; por lo menos, no en el sentido que aquí lo han de ver (aunque, por supuesto, todo proceso formativo es acumulativo; y por lo tanto, cada etapa parte y se apoya en la anterior).

Los contenidos sustantivos para esta concepción del Ciclo Básico, deberán distinguirse en dos grandes capítulos: los elementos básicos necesarios para una formación científica, que están supuestos en el crecimiento posterior en la especialidad, pero que no son especializados; y la introducción a cada una de las principales ciencias sociales a partir de la constitución de su objeto desde la realidad fenoménica común. Ambos tipos de contenidos implican problemas y dificultades que requieren soluciones consistentes con el sentido del ciclo. Aquí no se avanzará más que en lo que deberían ser sus enunciados genéricos.

i. Elementos básicos para la formación científica

24. En un área de disciplinas como las sociales, con problemas particulares de desarrollo y cuyo status científico suele ponerse en cuestión, con un respaldo muy limitado en su eficacia heurística, parece imprescindible un punto de partida que haga explícito y discuta los problemas de la validez del conocimiento que se construye. Sin perjuicio de la inserción a otra altura de las diferentes carreras, con un panorama de conocimientos de la propia disciplina, de algún seminario o asignatura que discuta los problemas epistemológicos específicos de las ciencias sociales y las diferentes corrientes frente a ellos. Pero parece importante que al comienzo de sus estudios, los estudiantes que hacen opción por el área social, se introduzcan con una visión problematizada del conocimiento científico en general y de sus limitaciones; de su papel en la sociedad y de su relatividad frente a otras formas de conocimiento. Será un baño de modestia en este tramo inicial.

25. Bajo el supuesto de una base previa de conocimientos de Lógica de calidad y actualidad razonable, provistos por la Enseñanza Secundaria, parece de importancia estratégica que todos los estudiantes de Ciencias Sociales adquieran las nociones generales sobre Lógica de la investigación científica y los conocimientos básicos introductorios de Metodología, que habrán de constituir las "reglas del juego" para la construcción del conocimiento en cualquier disciplina social. Aunque parezca increíble, no pocos errores y deformaciones de científicos sociales profesionales, deben diagnosticarse a partir de carencias e ignorancias a este nivel.

26. Aunque es cierto que todo dato social es inmediatamente cualitativo, muy poco puede avanzar el conocimiento en su desarrollo científico si no puede medir y contar. En toda ciencia, el esfuerzo por su capacidad de cuantificación es un prerequisite; y su limitación, indicador de escaso desarrollo. En definitiva, cualidad, cantidad y medida, constituyen instancias en el proceso de abstracción; todas las cuales siguen siendo requeridas hasta en las ciencias más desarrolladas, aquellas denominadas "duras". En las Ciencias Sociales, que son disciplinas más jóvenes, que aún muestran grados diferentes de retraso -y u o de mayores dificultades en su objeto, como se prefiere- con respecto a las llamadas "naturales" o "exactas", la problemática de la cuantificación de lo cualitativo es más epidérmica y evidente. Incluso, entre ellas se perciben grados diferentes de

accesibilidad a la cuantificación (compárense variables demográficas o económicas, con variables antropológicas o psicosociales). De todas maneras, es evidente que se trata de grados diferentes de dificultad o accesibilidad del objeto a tal fin; pero las instancias están siempre presentes, en cualquier ciencia, aunque en las "duras", el sortearlas sea inconsciente, no se las perciba como tales. En el otro extremo, debe anotarse que cualquier técnica cualitativa supone o implica "clasificación", la cual en sí es la primera operación en el proceso de abstracción que conduce a la cuantificación.

Por lo tanto, el planteo como "opción" entre las que se han dado en denominar "metodologías cualitativas" y "metodologías cuantitativas" es un verdadero absurdo, una falsa oposición. En realidad, la polémica al respecto constituye un indicador - no tan indirecto como suele creerse- de la crisis de los grandes paradigmas que afectan a todas las ciencias sociales en este fin de siglo.

No vamos a formar científicos sociales capaces de afrontar esta crisis, si desde el comienzo de su formación no logran desarrollar una buena comprensión de esta problemática. La cual tiene que comenzar por una formación lo suficientemente sólida en técnicas cuantitativas. Ello requiere una buena y moderna base de formación matemática; que tiene que resultar del agregado de la requerida para el ingreso (que además evite el sesgo del tipo de reclutamiento que procura eludirla) y la que se imparta en el Ciclo Básico, específicamente orientada a las necesidades del aprendizaje posterior.

27. Al decir "sólida" y "buena" en referencia a la formación matemática, ello incluye los problemas, las limitaciones y las fronteras de legitimidad de la aplicación de los instrumentos cuantitativos; usados con excesiva frecuencia mucho más allá de lo que lo habilitan los supuestos y requerimientos estadísticos, no pocas veces en flagrante ilegitimidad epistemológica. La necesidad de aprender las posibilidades/imposibilidades de tales instrumentos y el significado y alcance de sus resultados, se nutre de esa "buena" formación; pero también de una adecuada comprensión lógica y metodológica, además de acabada conciencia de su fragilidad epistemológica. Todo ello debe conjugarse en el Ciclo Básico.

ii. Introducción a las Ciencias Sociales

28. Se ha dicho que en el comienzo de su formación se requiere reconstruir para el estudiante la unidad fenomenológica que compone el área social, sobre la cual cada disciplina abstrae como

recorte de ella la construcción de su objeto.

Pero ello es más complicado que la presentación de su enunciado. Presentar la unidad fenomenológica de un área científica, no es de ninguna manera presentar una "síntesis teórica" de esa unificación. Ello se resolvería en *otro tipo* de "recorte abstracto" de la realidad, mucho más peligroso que el que se trata de eludir; pues en ese caso, dicho recorte tendría que ser necesariamente "interpretativo". O sea una opción teórica de las varias en pugna, justamente cuando sus respectivos paradigmas parecen haber entrado en definitiva crisis (lo que la hace más insostenible, pero no más absurdamente dogmática). Se trataría de una dañina opción por el dogmatismo y contra el pluralismo, que expropiaría al estudiante su libertad intelectual. Tal solución debe ser evitada a toda costa.

Pero, por otra parte, el intentar que el estudiante capte la integridad de la realidad social, tal como ella es dada, parece tarea poco menos que imposible, y contradictoria con un proceso intelectual globalizador, que requiere considerables grados de abstracción. Pese a estos gruesos inconvenientes, existen experiencias e intentos en ese sentido. Su existencia, sin embargo, no es suficiente prueba de su eficacia en el sentido pedagógico aquí asignado al Ciclo Básico.

Si se descartan estos dos caminos, la opción que queda es -para decirlo de alguna manera-transferirle al educando la problemática en toda la dimensión de su complejidad. Vale decir, mostrarle al estudiante el propio proceso de construcción de los objetos de cada disciplina, con explicitud y transparencia de los procedimientos cognitivos de abstracción que la guiaron desde esa realidad unitaria cuya mínima aprensión ya supone elaboración. Mostrar también con claridad los problemas y discusiones centrales, y el mismo desarrollo de puntos de vistas encontrados como orientaciones o corrientes que se enfrentan, con escrupuloso pluralismo.

Se trataría de apelar a la reconstrucción de los procesos de abstracción que formaron tanto a las disciplinas como a las corrientes teóricas opuestas, las discusiones y los progresos alcanzados. O sea, reconstruir el proceso de constitución de los respectivos objetos de estudios de las diferentes disciplinas y el de conformación de corrientes teóricas que tenderán a cortar transversalmente a aquellas.

Para hacerlo, puede optarse por una fuerte y central asignatura única que constituya una Introducción a las Ciencias Sociales, que incluya capí-

tulos introductorios para cada una, pero que haga su centro en el tratamiento integral. Probablemente fuera la alternativa más adecuada a los objetivos planteados; pero sin duda presentaría la dificultad de armado, organización y personal docente apto para ella. Se trata del desafío de estructurar una "superasignatura".

La opción más convencional, accesible, y probablemente más razonable en función de la magnitud de la problemática, sería incluir un conjunto de "Introducciones" a cada disciplina de las más importantes, que asumieran -cada una- el mismo propósito: mostrar y reconstruir el proceso de construcción de la propia disciplina, a partir del campo común de la realidad social. Poner de manifiesto los problemas y discrepancias; y el ordenamiento de las corrientes frente a ellas. Y plantear en cada caso las interconexiones e interdependencias con las otras ciencias sociales. Aunque más accesible y convencional, también aquí la constitución de los respectivos equipos docentes aptos para el cabal cumplimiento de los objetivos trazados, no ha de ser fácil.

2.2 Algunas orientaciones para la organización pedagógica

29. El dato determinante previo y primario es el volumen de alumnado que habrá de atender el primer año del cursado de las carreras de grado en Ciencias Sociales. Por lo tanto, debemos de partir de la constatación de que estamos en el contexto de las soluciones "semimasivas"³. El intento de eludir esa escala en base a multiplicidad de cátedras por asignatura que atendieran grupos chicos, requeriría un número de docentes con calificación suficiente, que no se poseen; lo cual descarta esta alternativa antes que cualquier otra consideración.

La opción, entonces, es la constitución de un gran equipo -o muy pocos: dos o tres- (parece preferible la de un sólo, organizado para atender dos o tres turnos, para mantener una unificación de criterios y de responsabilidad de conducción en la estructuración de una docencia considerablemente compleja y de tantos requerimientos pedagógicos y de contenido). Este equipo de cátedra encararía la docencia a través de una estrategia que combine tres niveles: a) clases teóricas en que se plantearían las aperturas y cierres de temas, con

3 Se estima que en 1992, el alumnado del Ciclo Básico puede acercarse al millar de estudiantes.

la discusión teórica entre corrientes de la problemática medular en cada uno de ellos, pero *no reiterarla* puntualmente los textos como suele ocurrir en los cursos convencionales: b) clases de taller, o prácticos, o de mera enseñanza activa, en subgrupos que idealmente no deberían de exceder los 30 o 40 alumnos, en cuyas sesiones el docente encargado de ellas desempeñaría una conducción grupal (con carga horaria mayoritaria, o por lo menos, no inferior a las clases teóricas); y c) asesoramiento y evacuación de consultas individuales o en muy pequeños grupos (eventual sistema de horarios de consulta, intensificados en los períodos de pruebas), con seguimiento de los estudiantes individualmente. Los tres niveles deberían contar con un apoyo logístico y de coordinación de la convergencia de sus efectos pedagógicos; con la correspondiente provisión de material docente (guías de lecturas, laboratorios o guías de prácticos, textos con fichas, organización de medios audiovisuales, etc.).

30. Cada equipo de cátedra de cada asignatura tendría que organizar su trabajo mediante una coordinación cotidiana, con las correspondientes

asignaciones de funciones y el control sobre la marcha de su ejecución. Pero paralelamente debería organizarse su autoformación, tanto en los aspectos sustantivos de la asignatura como en la capacitación pedagógica de sus miembros. En cuanto a ésta, además del apoyo y evaluación permanente de la labor por parte del equipo, debería recibirse el apoyo externo y asesoramiento de las dependencias universitarias especializadas, además de requerir el cursado de las materias correspondientes en Ciencias de la Educación por parte de sus miembros. Para la formación de los miembros del equipo en los aspectos sustantivos de la materia, es recomendable la organización de seminarios internos a la cátedra y la realización periódica de coloquios donde se discutan temas o textos nuevos. Progresivamente, los docentes auxiliares deben ser impulsados a la realización de posgrados y al recorrido de toda una verdadera carrera académica.

Todo lo cual debería ir acompañado de un sistema de evaluación anual de la labor de cada docente, con incidencia importante en las reelecciones y nuevas designaciones.