

Traducciones



Universidad e investigación: agonías de un antimodelo^{1,2}

University and research: agony of an antimodel

Thalita Camargo Angelucci

thacamarg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0158-7953>

IRICE – CONICET y UNR, Argentina

Ana Carolina Neumann Barbiero

ana.barbiero9@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1929-7847>

UNIOESTE, Brasil

Fuente: Demo, P. (1994). Universidade e pesquisa: agonia de um antimodelo. *Motrivivência*, 1(5), 17–33. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14498>

Resumen³

Pedro Demo (1941–) es un destacado educador, sociólogo e investigador brasileño que ha reflexionado críticamente sobre los propósitos de la formación universitaria. Con un estilo incisivo, cuestiona la relación entre universidad, investigación y sociedad, y defiende a la universidad como un espacio de producción de conocimiento y de formación emancipadora, más que de mera transmisión del saber. En *Universidade e pesquisa: agonia de um antimodelo*, publicado originalmente en los años noventa (1994), Demo analiza los efectos de la redemocratización, las reformas educativas, la expansión de las tecnologías de la información y el avance de políticas neoliberales que redefinieron la gestión y el financiamiento universitario. Tanto en Brasil como en Argentina, estas transformaciones intensificaron los debates sobre la función social de la universidad y las tensiones entre enseñanza, investigación y mercado. Sus ideas siguen vigentes hoy: la defensa de la investigación como práctica pedagógica y la formación crítica frente al reproductivismo y la tecnocracia mantienen plena actualidad. Asimismo, algunos planteos pueden requerir actualización ante los desafíos digitales y las políticas de internacionalización. Pese a ello, su pensamiento continúa invitando a reflexionar sobre el papel de la universidad en la construcción democrática. Confiamos en que esta traducción al castellano ayude a difundir el pensamiento crítico de Pedro Demo y a impulsar el debate sobre la transformación del aula en un espacio en el que se aprende a aprender.

Abstract

Pedro Demo (1941–) is a prominent Brazilian educator, sociologist, and researcher who has critically reflected on the purposes of university education. With an incisive style, he questions the relationship between university, research, and society, and defends the university as a space for knowledge production and emancipatory education, rather than mere transmission of knowledge. In *Universidade e pesquisa: agonia de um antimodelo*, originally published in the 1990s (1994), Demo analyzes the effects of redemocratization, educational reforms, the expansion of information technologies, and the advance of neoliberal policies that redefined university management and funding. In both Brazil and Argentina, these transformations intensified debates on the social function of the university and the tensions between teaching, research, and the market. Many of his ideas remain relevant today: the defense of research as a pedagogical practice and of critical formation against reproductivism and technocracy are still fully current. Although some of his arguments may require updating in the face of digital challenges and internationalization policies, his thought continues to invite reflection on the role of the university in democratic construction. We trust that this Spanish translation will help disseminate Pedro Demo's critical thought and foster debate on transforming the classroom into a space where one learns to learn.

Palabras clave: Educación superior – Investigación educativa – Políticas educativas – Reproductivismo institucional.

Keywords: Higher Education – Educational research – Educational policy – Institutional reproductivism.

Puntos de partida

1. La educación adquirió, en el mundo moderno, el significado de una estrategia principal de desarrollo y cambio, en dos sentidos muy evidentes:

- a) la instrumentación más efectiva de la ciudadanía;
- b) el factor preponderante de productividad.

El primer significado es bastante conocido entre los educadores, pero el segundo todavía asusta, porque inmediatamente recuerda la vieja teoría de los recursos humanos, que los valoraba solamente como insumo productivo. El capitalismo sigue siendo, en esencia, el mismo, pero ahora existen matices fuertes que forman parte hoy de la escena a medida que el mundo productivo moderno reconoce, cada vez más, que una educación de calidad puede decidir también la productividad. No se trata solo de producir más, sino principalmente de producir mejor (calidad y competitividad).

Sin ignorar la visible ironía de este reconocimiento, tenemos allí la distinción recurrente entre el capitalismo salvaje (todavía basado en la plusvalía absoluta) y el moderno (centrado en la plusvalía relativa). Esta ironía se vuelve aún más sorprendente cuando el énfasis en la educación recae sobre su forma básica, es decir, sobre la capacidad de aprender a aprender, saber pensar, evaluar y organizar procesos. Entrenamientos excesivamente especializados pierden sentido y se realizan, sobre todo, en el ambiente laboral, no en la escuela.

El capitalismo no se interesaría por la educación básica, a menos que formara parte integral de su proyecto de lucro; pero, aun así, surgen condiciones considerablemente diferentes para el trabajador educado en términos de ciudadanía, consumo, organización sindical, etc. (Demo, 1990, 1991)⁴.

2. La educación adquiere, cada vez más, un lugar central en la modernidad, que se define sobre todo por la necesidad de cambios sustanciales en la sociedad y en la economía. En su lado compulsivo, la modernidad llega a través del consumo, los medios de comunicación, el proceso productivo, de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro. La forma de conquistar un espacio propio en este proceso es buscar dominar la modernidad a través de la educación, ya que esta puede favorecer la emergencia del sujeto social competente.

A estas alturas, la modernidad no pasa de un término alternativo para la necesidad de cambio y, principalmente, para la necesidad de participar del proyecto como sujeto social capaz. *Cabe a la educación educar para la modernidad*⁵. El fantástico desafío de cambios

históricos drásticos en el giro del milenio, reconocido de manera recurrente, está en gran parte unido y fecundado por uno de los extremos de esa modernidad, la tecnología. Sin embargo, la competencia tecnológica proviene de la capacidad educativa de cada sociedad, siempre y cuando no se limite a la fabricación de idiotas especializados. La tecnología más esencial es la construcción de un proyecto moderno y propio de desarrollo, en el cual se mezclan fines y valores con los medios adecuados para su realización. De por sí, la tecnología es sólo capacidad de instrumentación. Corresponde a la educación unir ambos lados en un todo, asegurando para los compromisos humanistas una instrumentación efectiva (López Ospina, 2019).

3. Para afrontar semejante desafío, se deposita sobre la educación la expectativa específica de agente crucial del cambio, de lo que se desprende su alejamiento drástico del mundo arcaico, en particular de los vicios históricos reproductivos y meramente eruditos. Lo que hace obsoletas la sociedad y la economía es, sobre todo, su posición como copia subordinada, chatarra, resto, sobra. El desafío específico es superar la condición de objeto subordinado, definido y conducido de afuera hacia dentro, para alcanzar la condición de sujeto, capaz de conquistar espacio histórico propio. Más que nunca, la educación se hace motor central del proceso emancipatorio.

Para convertirse en un factor clave de la modernización, la educación precisa ser moderna y modernizadora, combinando el compromiso humanista de los fines, con los instrumentos científicos y tecnológicos adecuados. Como consecuencias inevitables:

- a) pierde sentido la didáctica “enseñanza-aprendizaje”, porque solo se enseña a copiar, además de mantener un ambiente autoritario arcaico en la división entre sujeto (quien enseña) y objeto (quien aprende);
- b) pierde terreno la mera transmisión de conocimientos ajenos, cada vez más dominada por instrumentos electrónicos (videos, circuitos de televisión, discos laser, computadores, etc.), superando definitivamente la falsa definición de “profesor” como simple transmisor de “lecciones”;
- c) la mera enseñanza y el mero aprendizaje son sustituidos por el aprender a aprender, que se centra en la capacidad de interpretar e intervenir creativamente en la realidad, es decir, en la investigación como prin-

cipio científico y educativo;

d) pierde lugar la dicotomía entre teoría y práctica, en favor de una concepción unificada e interdisciplinaria, donde una implica y permea a la otra; toda teoría debe confrontarse con la práctica y actualizarse constantemente, toda práctica necesita volver a la teoría; no se limita a la formación profesional, ya que es, sobre todo, la capacidad de manejar el conocimiento en la realidad;

e) pierde terreno la confrontación entre humanismo y tecnología, en favor de una visión matricial que exige a ambos, formando parte del concepto de educación básica: el educador moderno tiene el reto de humanizar la tecnología, y para ello necesita conocerla adecuadamente;

f) el proceso y los productos cruciales de la educación son: capacidad de aprender a aprender, de saber pensar, de evaluar la realidad y de autoevaluarse críticamente; capacidad de producción propia de conocimiento e información; reciclaje constante; competencia para señalar el futuro (Schäfer & Schaller, 1982).

El desafío de la investigación

La investigación podría ocupar el centro del desafío educacional en términos de modernidad, como *principio científico y educativo* (Demo, 1990), en particular en el caso de la Universidad. Son razones para ello:

a) el dominio científico y tecnológico es hoy la ventaja comparativa diferencial; otros factores (recursos naturales, tamaño del país, disponibilidad de mano de obra, etc.) son secundarios;

b) la educación básica cualitativa y la producción científica y tecnológica son los factores que mejor garantizan la estrategia de desarrollo propio, moderno y sostenible;

la ciencia no es un conjunto de conocimientos transmitidos; es, en rigor, innovación como proceso; de ello resulta que formación científica y reciclaje constante coinciden, basados en la capacidad de producción propia creativa, o en aprender a aprender;

c) la mera absorción del conocimiento ajeno no logra la emancipación, porque no es más que un insumo necesario.

Lo que define la institución universitaria es su propia producción de conocimiento, a través de la investigación. Enseñanza y extensión son términos importantes, pero consecuentes. Hasta cierto punto, extensión

es un término ocioso, desde que, en la investigación, se unan teoría y práctica. La Universidad es un espacio privilegiado para la investigación, no un conjunto de aulas donde algunos solo enseñan y la mayoría solo aprende.

El concepto de investigación es controvertido. Es necesario delimitarlo con precisión y serenidad. En primer lugar, distinguimos dos facetas, en un único todo: la faceta científica (normalmente en la única que se hace hincapié) incluye la producción creativa de conocimientos; la faceta educativa abarca la capacidad de cuestionar la realidad, aplicar el conocimiento e intervenir en la práctica. En segundo lugar, la investigación no se limita a productos y momentos, sino a una actitud básica y cotidiana de cuestionamiento crítico y autocrítico ante la realidad. Como actitud, resalta la faceta educativa y forma parte de todo el proceso educativo, desde preescolar en adelante.

Es importante combinar la investigación con la cuestión emancipatoria, ya que implica la capacidad de confrontarse críticamente con los obstáculos a la emancipación, seguida de la capacidad de formular y ejecutar un proyecto de desarrollo propio y competente. Todo proceso emancipatorio comienza con la valentía de confrontarse críticamente, a partir de un proceso de concientización (conocimiento libertador). Esto puede denominarse investigación, enfatizando su dimensión educativa.

Claramente, corremos el riesgo de trivializar el concepto de investigación, en sus dos facetas, ya sea por una rigidez excesiva (la investigación como una sofisticación elitista, o como un cuestionamiento obsesivamente original) o por una depreciación de su alcance (la investigación como cualquier cosa). No obstante, es posible asignar contenidos y procesos adecuados para afrontar el desafío crucial de la capacidad de cambio y desarrollo, respetando las etapas y la maduración de las sociedades, economías y regiones.

Un tema complejo es la producción original de conocimiento, algo que se sabe difícil y quizás residual. Pocos docentes son capaces de ello y siempre forman una élite restringida. Sin embargo, debido a este reconocimiento, no se podría aceptar su condición de deshecho. Sería, pues, necesario encontrar un punto intermedio entre la sofisticación extrema y la trivialización sistemática. Para ello, algunos recaudos podrían ser útiles:

a) la investigación siempre significa alguna forma productiva de conocimiento que, en su nivel más concesivo, sería al menos la capacidad de digerir críticamente, dando al conocimiento absorbido una interpretación propia;

b) no habría producción *stricto sensu*, sino uso pro-

ductivo del conocimiento disponible, porque es crítico y autocrítico, lo que encaja, por ejemplo, en didácticas alternativas de la educación preescolar, que motivan a los niños a cuestionar y a cuestionarse;

c) el criterio distintivo sería el desafío de aprender a aprender: no hay investigación donde la persona permanece como objeto de absorción reproductiva (mero aprendizaje); ya hay investigación donde la persona logra manejar con autonomía crítica el conocimiento, utilizándolo como instrumento emancipatorio; existe por lo menos síntesis propia, reinterpretación personal, reorganización crítica, que revela la marca de sujeto social;

d) la educación a través de la investigación significa que la producción y uso del conocimiento es su espacio, uniendo el saber y el cambio, es decir, la tecnología/ciencia y el humanismo;

e) la investigación está menos vinculada a productos estereotipados que al proceso de constitución de un sujeto histórico competente, es decir, capaz de auto-sostenibilidad y autogestión.

La investigación puede (necesitar) matizarse y adaptarse en función de las posibles y potenciales etapas históricas, sin perder nunca lo común del concepto, en nombre de trivializaciones tópicas. Al plantear el reto de trabajar la actitud de la investigación en el preescolar, especialmente en su faceta educativa, podemos provocar en el PhD un escalofrío de repulsión y malestar, si este se aferra únicamente a productos estereotipados, que normalmente sólo él puede dominar y generar. Sin embargo, como actitud básica y cotidiana de emancipación, la esencia del concepto emerge aquí y allá con sus propios matices y adecuación en cada caso.

No es apropiado restringir la investigación al tratamiento empírico de la realidad, ya que el conocimiento proviene de múltiples fuentes posibles, incluso del trabajo de producción y reorganización teórica, así como de la práctica teorizada. Tampoco conviene establecer su utilidad inmediata como único criterio de investigación, porque, por ejemplo, la investigación metodológica podría no ajustarse a esta expectativa y, aun así, ser esencial para el proceso de producción y renovación del conocimiento.

Por un lado, la investigación no puede limitarse a estereotipos sofisticados que representan una creatividad ostentosa, aunque esta siempre debería ser parte de ella. Carecería de sentido reservar la investigación para expresiones tan elitistas, lo que agravaría aún más las dificultades de acceso universitario, por ejemplo. Por otro lado, “todo” lo que se hace en la universidad no puede considerarse investigación, como cualquier clase, o cual-

quier expresión pedagógica que no esté mediada por la producción científica.

Consecutivamente, es fundamental consolidar la definición de profesor (en especial, universitario) como alguien vinculado al proceso de producción científica, superando el vicio arcaico de mero conferencista. El enfoque didáctico de “enseñanza/aprendizaje” ya no encaja en la definición moderna de profesor, pues distorsiona intrínsecamente la correcta relación con el proceso productivo científico. El estudiante acude a la universidad bajo el supuesto del mismo reto productivo, no para escuchar a alguien que solo enseña a copiar. En otras palabras, el estudiante también debe investigar. La diferencia con el docente es solo de etapa. Ambos hacen lo mismo: aprender a aprender.

Como resultado, la clase pierde importancia, conservando únicamente la función instrumental de repaso, comunicación y aprendizaje. Será cada vez más reemplazada por los medios electrónicos, mientras que el docente conservará su rol esencial de creador de conocimiento. En la práctica, sólo podrían dar clases quienes practican la producción propia de conocimiento. En este caso, no se trata simplemente de copiar, sino de impulsar la apropiación del proceso productivo.

En la concepción moderna de ciencia, cuyo centro es el reto incesante de innovación, surge la motivación del cuestionamiento permanente, que rechaza la mera transferencia subordinada. La copia no es ciencia, enseñar a copiar no es educación. El aprendizaje y la enseñanza no desaparecen; son solamente instrumentos, insumos, equipamientos. Característicamente, la metodología científica resalta la importancia de la libertad de discusión, concentrando la científicidad no en los resultados considerados definitivos, sino en el método de búsqueda interminable anclado en cuestionamientos intersubjetivos abiertos y siempre discutibles. Solo se puede aceptar como científico lo que sigue siendo discutible. La ciencia es el pórfido de los argumentos basados en la teoría y en la realidad. Aunque el fenómeno de las escuelas y los grupos sea socialmente natural, en ellos se consume la creatividad, porque la autodefensa y la fidelidad reemplazan fácilmente la crítica y, principalmente, la autocrítica. En este sentido, la no parametrización del conocimiento es su parámetro de creatividad. En lugar de inventario, conocimiento oficial o argumento de autoridad, vale la pena la innovación como proceso (Habermas, 1988, 1989, 1990; Siebeneichler, 1989; Demo, 1989).

Por un tema de realismo, no se puede exigir creatividad extrema de todos los profesores, y mucho menos en el Tercer Mundo. Incluso si la creatividad productiva

se mantiene como un objetivo sustancial, la mayoría de los profesores deberían motivarse por la capacidad de su elaboración propia en un sentido menos rígido, al menos a nivel de reinterpretación. Interpretar significa que la realidad, o el conocimiento de otros, se ve desde una perspectiva personal y social diversa, más allá de la mera copia. En la medida en que haya interpretación, algo del sujeto aparece. Presupone el propio pensamiento, posiblemente una condición para la propia práctica.

Además, cabe reconocer que todos empiezan copiando, incluso los genios. Pero es esencial descubrir la inutilidad de la mera copia, que ya denota un apelo a la creatividad. La investigación es un proceso que, indefectiblemente, empieza del comienzo. Las primeras elaboraciones no serán tan propias, como reproductivas. En el transcurso del proceso puede surgir una personalidad científica propia, capaz de realizar una contribución original reconocida, con mayor o menor ocupación de nicho. Una cosa es la clase meramente reproductiva (el docente narra al alumno lo que ha leído en otros), otra cosa es la clase reinterpretativa, donde el docente demuestra competencia de síntesis personal, pensamiento autónomo y reconstrucción crítica.

Hoy en día, esto ciertamente no es suficiente. Cada reinterpretación debe coagularse en su propia elaboración, como signo de ocupación del nicho y formación de una competencia reconocida. Solo este tipo de investigador debería ocupar el cargo de profesor universitario.

Asimismo, el concepto de investigación abarca la cuestión de la práctica y vuelve vago el de extensión. Ciencia & Tecnología no son meras construcciones teóricas. Son también los instrumentos más decisivos del cambio y el desarrollo. El hecho de que la mayoría de las universidades sean antros teóricos o centros de copiado no elimina el reto de producir conocimiento teóricamente consistente que sea útil a la sociedad, sin que la teoría o la utilidad sean criterios excluyentes o fatales. Como principio educativo, la investigación siempre implica también la práctica, insistiendo en la formación educacional mediante el dominio productivo del conocimiento, con la ventaja de que la ciudadanía no se reduce a ejercicios políticos ni al cultivo de ideologías preferidas. La ciudadanía, en la universidad, significa formación política mediada por la producción científica. La educación en la universidad debe ser intrínseca a la investigación, no una invención externa, como lo es casi todo lo que se denomina extensión (Gurgel, 1986).

En el contexto de la educación básica (preescolar, primero y segundo grados), el concepto de investigación se aplica, *mutatis mutandis*, al contexto de aprender a aprender. En nuestra tradición discursiva, reproductiva, todo parece muy extraño; pero, en realidad, la investigación es el alma de la formación básica. El propio espacio económico-productivo moderno, impulsado por la competitividad y la calidad, exige dicha actitud, materializada sobre todo en el aspecto educativo. No se espera que un alumno de primer grado escriba un “paper”, sino que “sepa pensar”. Ahora bien, en esencia, saber pensar es la capacidad de cuestionar críticamente, interpretar la realidad y el conocimiento disponible, evaluar proceso, entre otros. El simple entrenamiento no basta, pues mantiene a la persona como un objeto útil.

Nuestros maestros son formados en instituciones que solo enseñan a copiar y esto es lo que luego reproducen, según los moldes arcaicos de la didáctica medieval de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la investigación suena como un desafío inapropiado, pedante y agresivo. La mera enseñanza y el mero aprendizaje son, hoy en día, tácticas de imbecilización. Un maestro incapaz de desarrollar un proyecto pedagógico creativo y propio carece de las competencias esenciales de su profesión (Catani, 1986; Guadilla, 1987).

La formación básica condensa dos expectativas cruciales: por un lado, el dominio de conocimientos estratégicos, como herramientas actualizadas para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en el proceso productivo; por otro, el reciclaje permanente para mantenerse en la vanguardia del desarrollo. En ambos casos, la investigación es el alma del negocio (Ribeiro, 1975; Cunha, 1978; Luckesi et al., 1991).

Antimodelo

Nuestro modelo universitario, en general, es una mezcla de obsolescencia e ineficiencia, lo que lo convierte en representante exclusivo del pasado. Carece de condiciones reales para constituirse como vanguardia del desarrollo, un espacio privilegiado para que la sociedad discuta, ensaye y realice su futuro. Al vicio de un proceso tendencialmente reproductivo, se suma su burocratización paralizante, junto con un corporativismo mediocre. El mérito académico y el compromiso con el desarrollo son cuestiones extrañas (Graciani, 1982; Giannotti, 1986; Oliven, 1990).

Con algunas excepciones, la universidad incorpora una propuesta fallida, cuya revisión debería ser radical. Como mínimo, cuestan más de lo que valen, tanto en la teoría como en la práctica. Incluso las universidades públicas, creadas para combinar el acceso democrático con la excelencia no logran garantizar ni lo uno ni lo otro, y se han vuelto absurdamente derrochadoras en vista de lo que ofrecen.

Algunos de los desafíos que se presentan son típicamente modernos y corresponden a expectativas actuales tales como:

- a) es cada vez más fuerte la necesidad de producción científica y tecnológica propias, lo que condena a la obsolescencia a las instituciones que se limitan a transferir conocimientos;
- b) al ser la ciencia una innovación en proceso se exige a los profesores la creatividad como actitud cotidiana, algo que se encuentra solo en una ínfima minoría;
- c) con la crisis económica y los problemas del Estado, se hace inviable mantener instituciones cuyos costos no compensan los supuestos beneficios;
- d) con el advenimiento del corporativismo, la auto-defensa de las sinecuras se antepone al mérito académico, arrojando un descrédito irreparable sobre la universidad;
- e) se hace cada vez más inviable mantener las “panuniversidades”, obligándolas a disminuir su tamaño, concentrar sus esfuerzos y admitir especializaciones en términos de espacio productivo;
- f) la formación de recursos humanos no es exitosa en instituciones de mera enseñanza, porque solo les enseña a copiar y los mantiene como un objeto de deshecho.

Sin embargo, el problema esencial reside en la postura reproductiva de las universidades, reducidas a meras instituciones de enseñanza, bajo la ilusión de que el conocimiento se limita a la transmisión. Además de ignorar la marca (obsesivamente) innovadora de la ciencia moderna, persiste en el arcaísmo de transmisión copiada que solo sedimenta la subalternidad. Muchas universidades ni siquiera son contemporáneas.

Junto con este vicio, la definición de docente como persona contratada para impartir clases aún prevalece en el contexto de la didáctica prehistórica de la enseñanza-aprendizaje. Esto, en verdad, tiene su lugar, pero es estrictamente instrumental. Es un insumo emancipador, no es emancipadora. La postura de la mera enseñanza ya es indicativa de arcaísmo, porque un docente auténtico no reduce el estudiante a un objeto de aprendizaje, sino que lo motiva, lo guía y lleva a cabo con él el mismo proyecto emancipador. En la transferencia copiada no se

cumple el desafío central de la educación, además de que, en términos científicos, basta con el desguace.

Se vuelve cada día más extraña la imagen vilipendiada de una institución que, bajo el pretexto de educar y transformar, sobrevive a base de clases repetitivas, exámenes reproductivos y copia de la copia. Un docente desvinculado de la investigación, incapaz de una elaboración propia, es un ente fosilizado, un residuo que reproduce residuos. Una institución universitaria que no señala, proyecta ni provoca el futuro, ha quedado anclada en el pasado.

Otros problemas son resultados de un proceso histórico equivocado, en el cual el mérito académico y el compromiso con el desarrollo fueron sustituidos por la burocratización del sistema y por el corporativismo. Por un lado, aparece el llamado sistema (burocracia estatal y gobiernos), irremediamente mediocratizante y centralizado, que valora más la alineación y el liderazgo que la creatividad y la autonomía correspondiente. Por otro lado, emerge el corporativismo que, aunque defiende derechos fundamentales, sacrifica la calidad formal en nombre de democratismos de toda índole.

En nombre de la “isonomía”, todos los profesores —productivos e improductivos— ganan lo mismo, reciben el mismo trato y pronto serán titulares. La carrera docente, en lugar del mérito, favorece atajos aparentemente democráticos, como la antigüedad, la permanencia en cargos administrativos o las presiones organizadas, todos criterios absolutamente mediocres. Bajo el pretexto de la autonomía, se pretende un acceso presupuestario descontrolado, para gastar recursos ajenos (de la sociedad) sin ofrecer el más mínimo retorno. Los cargos se eligen preferiblemente por el método de paridad, despreciando por completo el mérito académico y las funciones específicas que cada miembro (docente, no docente, estudiante) desempeña en el sistema. Por su parte, el llamado sistema mantiene las riendas y aplica remiendos coyunturales a problemas estructurales. Las universidades públicas terminan representando sistemas de privilegio excesivo, ya sea porque los estudiantes pobres rara vez acceden a ellas, porque el producto no compensa en términos de formación de recursos humanos, o porque el equilibrio mínimo entre costos y beneficios se ha roto hace tiempo. La sinecura domina el día a día. Muchas producen tanto como cualquier universidad privada típica, es decir, nada o casi nada. Y, sobre todo, no garantizan la condición de vanguardia del desarrollo, un lugar privilegiado donde la sociedad podría imaginar, criticar, construir y reconstruir su futuro.

Los costos más cuestionables se encuentran, irónicamente, en el cuerpo docente y en el personal no

docente, no en la gratuidad para el alumnado ni en otras facilidades subsidiadas (comedores, alojamientos, etc.). Un profesor de tiempo integral y/o dedicación exclusiva que carece de producción propia sistemática y acumulativa representa un costo desproporcional, sobre todo si se considera que no es un simple peso muerto, sino una inversión hacia el atraso. Uno de los absurdos históricos fue el establecimiento de este tipo de cuerpo docente notarial y burocrático, en cuyo proceso el sistema y el corporativismo unieron fuerzas, sacrificando toda noción de mérito académico, evaluación constante de la producción y ocupación activa del espacio científico. La mayoría de las universidades ni siquiera cuenta con una política científica orientada a promover el avance de la ciencia de forma planificada. Incluso la inversión en el posgrado se vuelve dudosa, porque la productividad académica no está garantizada, sin mencionar que muchos magísteres y doctores ya no quieren enseñar.

Por eso se evita, por todos los medios, cualquier tipo de evaluación externa, porque se sabe que la universidad tendría que sentarse en el banquillo de los acusados. Hoy el problema es crónico, evidenciado sobre todo en la nómina salarial: objetivamente, el profesor gana muy poco; sin embargo, por lo que efectivamente hace, gana en exceso. El signo de este desajuste son las huelgas repetidas, reconocidas como aquellas que la población ni siquiera percibe, salvo en los casos de familias con hijos que estudian. Además de no resolver el problema de fondo (solo se aplaza el siguiente conflicto), se produce cada vez menos.

Forma parte central de este antimodelo, sin duda, el conjunto de entidades particulares definidas como empresas de enseñanza, donde el costo por estudiante es mucho menor, aunque ni siquiera sean capaces de, al menos, “enseñar”. Es injusto ponerlas todas “en la misma bolsa”, así como es injusto atribuir la “culpa” sobre todo al profesor. Existen entidades confesionales (como muchas universidades pontificias católicas, por ejemplo) y otras llamadas comunitarias que, en algunos casos, presentan cierta excelencia. Pero la regla general es una enseñanza meramente replicada, preferentemente nocturna, centrada en carreras obsoletas y rentables para los sostenedores, llevada adelante por docentes al mismo tiempo muy mal remunerados y poco calificados. Estas entidades representan, vívidamente, el Tercer Mundo precarizado, alimentado con sobras. De hecho, una parte significativa de sus profesores proviene del sistema

público cercano, donde buscan una oportunidad adicional de remuneración y de práctica profesional.

Una parte de los problemas también radica en los dirigentes, que hasta hoy son designados ya sea por la vía autoritaria de la designación política, o por la vía democrática de las elecciones paritarias. El desafío esencial de formar sus propios dirigentes —sobre todo en una institución que, entre otras cosas, también fabrica teorías sobre la democracia— termina degenerando en resultados tan discutibles que se vuelve inevitable la pregunta sobre su seriedad y su competencia para generar algo socialmente aprovechable.

De todo esto se desprende el reconocimiento de que se trata de un modelo completamente condenado al fracaso, en prácticamente toda su extensión y manifestación. Tal vez ya no se plantee más la pretensión de recuperar, reformar o reorganizar, sino de rehacerlo ab ovo. Esta cautela puede ser menos necesaria en instituciones tradicionales, de larga existencia, por respeto al patrimonio ahí instalado y preservado, pero es adecuada en situaciones más recientes. Incluso tratándose de instituciones respetables (en Brasil), como la Universidad de São Paulo (USP) o la de Campinas (UNICAMP) —ambas estatales—, cuya modernidad es compatible, tenderán a volverse inviables con el tiempo si insisten en el modelo de “pan-universidad” y se deslizan hacia sinecuras burocráticas y corporativistas. No obstante, su viabilidad está ligada a la competencia científica y a la productividad, bienes siempre costosos, pero que la sociedad está dispuesta a pagar debido a las posibilidades de desarrollo que ofrecen (Fundação Carlos Chagas, 1990).

Algunos desafíos específicos

1. El desafío propiamente dicho será constituir una universidad capaz de realizar investigación, en el sentido insinuado anteriormente, como principio científico tanto como educativo. Se trata de una institución a ser marcada por la excelencia y la productividad, definida a partir de las aspiraciones de la sociedad en términos de desarrollo integrado, sostenible, moderno y autónomo.

Es fundamental modular la investigación de acuerdo con las características de cada país, sociedad y economía, sin que esto implique nivelar hacia abajo. Como mínimo, se espera que sea posible reinterpretar, con elaboración propia, el conocimiento ajeno. Cada docente debería poder producir material pertinente a la disciplina que enseña, abandonando definitivamente la postura de mero transmisor de contenidos copiados.

La sociedad espera poder, en la universidad, pensar, debatir, ensayar y construir su futuro. Espera, sobre todo, que allí se “eduque” la modernidad, aproximando caras que a veces son confrontadas y aparentemente hostiles, como el humanismo y la técnica. Si eso ocurre, los costos pasarán a un segundo plano, ya que la educación, la ciencia y la tecnología de calidad siempre serán caras y, aun así, absolutamente necesarias.

La marca universitaria se desplaza de la imagen arcaica de un espacio para clases, hacia un espacio de laboratorio, de producción sistemática, de biblioteca (videoteca, etc.), de socialización del conocimiento.

2. Es esencial reconocer que la formación de recursos humanos ya no resulta satisfactoria dentro del esquema anticuado de “enseñanza/aprendizaje”. El mundo moderno no se conforma con seres entrenados, que dominan habilidades por intermedio de una domesticación repetitiva. Exige, por el contrario, la capacidad de aprender a aprender, de saber pensar, de construir criterios para evaluar procesos y calidad. Esta competencia no se puede desarrollar fuera del contexto de la investigación.

Con esto no decimos que todo el mundo sea un investigador “profesional”, como lo sería un profesor típico, sino que todos necesitan internalizar la investigación como una actitud básica y cotidiana, con un relativo énfasis en su dimensión educativa. Por ejemplo, a un ingeniero, para ser considerado competente hoy en día, le faltan dos cosas fundamentales: por un lado, una formación básica en ingeniería de alta precisión, que domine teoría y aplicación con solidez en el marco del aprender a aprender; por otro lado, una capacidad de reciclaje constante que lo mantenga en una actitud permanente de cuestionamiento de la realidad y de sí mismo.

3. Es estratégico depurar el fenómeno llamado universitario para reconquistar el espacio adecuado de actuación, marcado por el mérito académico. En lugar de imaginar universidades distribuidas en categorías discriminatorias y jerarquizadas (por ejemplo, las que investigan y enseñan, y las que solo enseñan), debería establecerse una definición cabal de lo que es una universidad, dentro de un mínimo de condiciones comunes, destacándose la investigación. Las instituciones que no encajan en esa definición no son entidades de un mismo tipo desniveladas: simplemente no son universidades.

Al mismo tiempo, ya no podemos seguir impulsando “pan-universidades”, prefiriendo tendencias de especialización en nombre de la excelencia y la productividad. Así, lo que define a una universidad ya no es la cobertura extensa y universal de carreras, sino el sello distintivo de la investigación. Tal vez el término “universidad” ya esté desgastado, porque ha perdido su atractivo cualitativo

a cambio de una mera acumulación cuantitativa. En cualquier caso, incluso tratándose de una carrera aislada, lo que importa es su capacidad de producción científica propia y competente, lo que incluso la habilita para la docencia.

En ese mismo marco, es fundamental aceptar que toda institución científica productiva tiene la obligación de socializar el conocimiento, empezando por la enseñanza. Está claro que ya no se trata de una mera enseñanza, ni de un mero aprendizaje.

4. Con el tiempo, es necesario comprender que la función de transmisión del conocimiento no pierde importancia. Solo que se realiza en el lugar adecuado de la modernidad: electrónicamente. La universidad tiene la obligación de dominar también este aspecto, pero no a través de profesores transmisores, sino mediante el fortalecimiento de la capacidad de investigación acoplada al manejo electrónico. El profesor es insustituible como generador de conocimiento, pero como mero transmisor es arcaico.

Gran parte de las clases, en particular las expositivas, serán reemplazadas por videos, por ejemplo, que permiten una manipulación facilitada, repetible, replicable y accesible en cualquier momento. El profesor sigue siendo una figura esencial para concebir y actualizar constantemente los videos, pero es un desperdicio —además de un absurdo— utilizar a un profesor solo para transmitir ideas ajenas. Por ejemplo, casi todos los cursos requieren estadística. Lo habitual es que haya, para cada carrera, un “profesor” que, en el fondo, adapta la estadística al caso específico de sus respectivos alumnos. A partir de ahí, se ha vuelto común el vicio de ofrecer una estadística para pedagogos, otra para sociólogos, otra para biólogos, etc., todas “rebajadas” al nivel de la clientela que aprende por obligación y de forma estereotipada. Lo correcto sería ofrecer estadística de calidad, impartida por alguien con producción propia y actualizada, equipada con una instrumentación electrónica abundante, competente y siempre renovada que facilite el acceso. En el fondo, necesitamos solamente un profesor competente, debidamente productivo y respaldado.

5. Es necesario, al menos en cierta medida, “especializar” las instituciones, no para sectorizar el conocimiento, sino para, en un contexto siempre interdisciplinario y matricial, ocupar un espacio propio y destacarse en él. Cada universidad debe poder ser identificada y buscada en función de los méritos que ha construido, dejando completamente de lado la etiqueta de “una universidad cualquiera”.

Sin embargo, más que especializar, es fundamental diseñar la calidad adecuada de lo que se hace. Siempre

será oportuno introducir disciplinas comunes, sobre todo propedéuticas, ya que el fenómeno científico, al menos como hipótesis, es el mismo en todo. Cada vez retrocede más la diferencia que antes se consideraba dicotómica o extrema entre, por ejemplo, las ciencias sociales y humanas y las tecnológicas y exactas. Por el contrario, crece la convicción de que el ethos más característico de las ciencias humanas en el tratamiento de la realidad —sobre todo en términos del “feeling” hermenéutico y en particular de definir la verdad como “pretensión de validez” (Habermas)— se impone como postura intersubjetiva preferencial.

Así, incluso bajo otras denominaciones como ciclo básico y afines, es posible comenzar la vida académica con algunas disciplinas comunes, tales como: metodología científica y/o filosofía de la ciencia, técnicas de producción y manejo de datos, lengua culta, estadística y fundamentos matemáticos, teorías y análisis sociales, informática, etc. A partir de ahí, se abren caminos más específicos para cada carrera, dejando siempre abierta la posibilidad (y la necesidad) del diálogo interdisciplinario.

6. Sería urgente repensar los cursos nocturnos, por respeto a la clientela mayoritaria que solo puede estudiar por la noche. No se trata de condenar, sino de reorganizar. Considerando que el alumnado que asiste a estas instituciones suele ser de clase trabajadora y con menos recursos económicos y culturales, la oferta debe adoptar parámetros organizativos muy diferentes, como:

- a) cada curso nocturno debe durar al menos un 50 % más que un curso diurno;
- b) el profesorado debe recibir formación específica y una remuneración diferenciada, dada la mayor complejidad de la tarea, especialmente en cuanto a las expectativas de rendimiento;
- c) es necesario recurrir a todos los recursos didácticos pertinentes, en especial la instrumentación electrónica, para facilitar el acceso del alumnado al conocimiento en cualquier momento.

Sería totalmente inútil —por no decir un atraso— aceptar el rótulo de entidad de mera enseñanza, porque eso sería reservar una institución pobre para los pobres, para que siguieran siendo pobres. Los cursos nocturnos de mera enseñanza son *stricto sensu* sobras para una población mantenida como sobra, aunque sea ampliamente mayoritaria. En general, combinan —como fórmula fácil de lucro— la mise-

ria del profesor (“por horas”, “temporario”, etc.) con la del alumno.

Por lo tanto, es inevitable que dichos cursos también establezcan la intención de la investigación como el núcleo de su actividad. Para ello, es necesario adaptar siempre, sin trivializar, el concepto y la práctica de la investigación según la magnitud y las etapas históricas, como se explicó anteriormente. Como mínimo, es necesario saber reinterpretar las realidades y el conocimiento, fomentando el desarrollo personal, la teorización de las prácticas, una actitud investigativa, etc.

Hay que rechazar por completo los planes simplificadores, ya sea reduciendo la duración de las carreras (las llamadas carreras de corta duración, por ejemplo), o por la muy dudosa concentración en fines de semana, o por la estrategia incontrolable de la participación a distancia, etc. Esto solo expone el estigma de los cursos mal organizados, a veces completamente inventados, que engañan a la población y a los estudiantes, aunque pueden enriquecer a los propietarios.

7. La transformación de la pedagogía⁶ desempeña un papel crucial. Si bien casi siempre es la peor carrera, también ofrece la principal oportunidad para la renovación académica y la recuperación de la calidad educativa. La razón principal de esta esperanza reside en la posibilidad de comprender dicha transformación como un proceso institucional, no simplemente como producto de reacciones individuales y buena voluntad.

La primera medida es revisar radicalmente qué es hoy la pedagogía, avanzando hacia el aprender a aprender, eliminando la exclusividad de la didáctica “enseñanza/aprendizaje”. Se trata de recuperar e institucionalizar la investigación como inspiración fundamental de la vida académica, incluida la educación en su conjunto. Esto presupone que el cambio debe comenzar en las facultades de educación (pedagogía), para dar el ejemplo adecuado de excelencia y productividad, articulación fecunda entre teoría y práctica, y compromiso con la humanización competente de la modernidad.

La segunda medida consiste en impulsar procesos sistemáticos de renovación en todas las carreras universitarias, incluyendo: la evaluación preferencial a través de la producción propia; la sustitución de la mayoría de las clases expositivas por instrumentación electrónica actualizada y actualizante; la práctica y su teorización; y la capacidad de elaboración propia como criterio distintivo de la evaluación y del mérito académico, entre otros aspectos.

La tercera medida consiste en aplicar este espíritu a la formación de docentes de educación básica y superior, transformando su definición institucional y profesional para que actúen como agentes operativos de la investigación como principio científico y educativo.

Las carreras de pedagogía deben ser modernas para actuar como agentes de modernización. Deben abandonar posturas prehistóricas asociadas, por ejemplo, al distanciamiento respecto de las áreas de ciencias exactas y naturales; a la confusión ingenua entre humanismo e incompetencia técnica; a la nivelación hacia abajo de disciplinas como filosofía, estadística o planificación; a la preponderancia de fachadas ideológicas; a un ambiente “moral y cívico”, entre otros. Un humanismo competente reconoce que también es ideológico, pero distingue (o al menos procura distinguir) entre ideología y ciencia.

Dicho de este modo, no sería absurdo afirmar que la pedagogía debería emerger como una de las carreras más estratégicas y, en consecuencia, más exigentes. Esto respondería a la necesidad urgente de valorizar a estos profesionales, siempre que realmente lo sean.

8. Será fundamental concebir un camino de largo plazo, en el contexto del realismo de cada país. Algún día produciremos las mayores sofisticaciones, a la par y más allá de las universidades de vanguardia. Para lograrlo, es imprescindible comenzar desde el principio. No existen saltos en la ciencia, y mucho menos milagros.

El desarrollo de la competencia científica y tecnológica presupone una estrategia a largo plazo, acumulativa y sistemática. La calidad formal por sí sola no basta. La calidad política es igualmente esencial. Implica reconocer que la competencia técnica aislada y excluyente tiende a volverse contra la sociedad y a subordinarse a intereses económicos y “politiqueros”. Tradicionalmente, la ciencia crece a la par de las guerras y los conflictos entre los pueblos.

Sin embargo, aún es necesario reconocer lo contrario: la calidad política por sí sola tampoco basta, porque una democracia incompetente se reduce a humo y bullicio. Los democratismos actuales, aunque principalmente consecuencia de las agresiones del sistema, enmascaran prebendas, corporativismos, ineficiencias y burocracias autocomplacientes que aceleran la decadencia de las instituciones. Es el propio reto de la universidad combinar la democracia con la competencia, de forma mutuamente fecunda.

El mérito académico siempre debería ser la mone-

da de cambio. Donde no se produce ciencia, no hay universidad. Así como el mérito académico no justifica que la ciencia sirva a ideologías extremistas, la democracia no justifica la mediocridad. Gestionar el mérito académico es un reto complejo y audaz, pero evitarlo es admitir que no se lo tiene.

El profesorado debe ser evaluado continuamente de todas las maneras válidas, desde el reconocimiento en el “mercado” de publicaciones, consultoría y servicios de asesoría, hasta la típica calidad metodológica. El ascenso profesional debe basarse fundamentalmente en el mérito, evitando la sobreabundancia de personas, donde las isonomías mediocratizantes prevalecen sobre la excelencia y la productividad. En general, los profesores en sentido estricto deberían ser un grupo pequeño, seleccionado de forma rigurosa y transparente, asesorados por un claustro multifacético, lo que también reduciría significativamente los costos. Mantener una figura de profesor improductivo o de alguien que solo imparte docencia es un completo despilfarro de recursos y un pésimo ejemplo.

9. La universidad consolida su dignidad insustituible en la confluencia creativa y crítica entre la competencia técnica (dominio científico y tecnológico) y el compromiso humanista. No tiene ningún sentido dejar que las llamadas humanidades vegeten en erudiciones obsoletas o en posturas que ignoran las competencias que exige el mundo moderno, como tampoco lo tiene priorizar apresuradamente las técnicas, sustituyendo los fines por los medios, ‘instrumentalizando’ a la sociedad en lugar de ‘instrumentarla’. Las humanidades no son, en sí mismas, obsoletas, pues toda disciplina bien hecha ya es moderna y modernizante. Lo que las vuelve obsoletas es un ambiente de sentimentalismo, generalidades eruditas, filosofías detallistas, ignorancia instrumental, etc. Por la misma razón, las ingenierías mal hechas también resultan obsoletas, incluso en su distanciamiento acrítico de la capacidad de crítica y autocrítica.

En el fondo, la percepción, la organización y la motivación de los cambios, en su aspecto subjetivo, provienen de las humanidades, porque es en ellas donde se discuten, investigan y elaboran las posibles alternativas finalísticas. Sin embargo, sin la debida instrumentación, todo permanece en el amateurismo o en el descompromiso práctico. De ahí se desprende el reconocimiento de que es ocioso e impropio establecer una disputa irreconciliable entre ambos lados, como si la creatividad orientada a los fines dispensara del cuidado con los medios adecuados, y viceversa. La interdisciplinariedad recomienda precisamente lo

contrario. La competencia no está en uno u otro lado, sino en el manejo creativo de ambos (Santos, 1988).

En la práctica, preocupa el doble desacierto: por un lado, el creciente aburrimiento de las humanidades; por otro, la voracidad de las tecnologías. La universidad es el lugar propio para la composición de ambos desafíos que, en el fondo, son uno solo.

El desarrollo sostenible necesita ser moderno y, al mismo tiempo, propio. No solamente moderno. No solamente propio.

Notas

¹ Este texto es una traducción del portugués al español realizada por Thalita Camargo Angelucci (IRICE – CONICET&UNR) y Ana Carolina Neumann Barbiero (UNIOESTE) con la autorización del autor y de la revista Motrivivência.

² Como no podría dejar de serlo, este trabajo se refiere específicamente al caso brasileño. No se pretende generalizar para otros países, aunque algunas hipótesis básicas del análisis y propuesta puedan adecuarse a otras experiencias y expectativas [N. de las T.: Esta nota es del autor en la versión original].

³ El resumen fue incorporado por las traductoras para contextualizar el artículo. La versión original no contemplaba resumen.

⁴ En la versión original, las referencias fueron incluidas en notas al final del ensayo. En esta traducción, fueron incrustadas en el cuerpo del texto para ajustarse a los criterios editoriales de la revista.

⁵ Por ello, no vamos a polemizar sobre el concepto de modernidad (o posmodernidad), para fijarnos solo en el desafío de comandar, con competencia posible, los procesos de cambio en la sociedad y en la economía [N. de las T.: Las cursivas y comillas a lo largo del texto corresponden al documento original, así como también esta y las demás notas al pie].

⁶ N. de las T.: “Pedagogía” es una carrera de grado muy común en Brasil que forma profesores que actúan en la educación infantil y en la primaria hasta 5to grado, también en la gestión escolar, entre otras incumbencias.

Referências

- Catani, D. B. (Comp.). (1986). *Universidade, escola e formação de professores*. Brasiliense.
- Cunha, L. A. (1978). *A universidade temporã*. Civilização Brasileira.
- Demo, P. (1989). *Metodologia científica em ciências sociais*. Atlas.
- Demo, P. (1990). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. Cortez.
- Demo, P. (1991). *Desafios modernos para a educação básica. Texto para discussão nº 218*. IPEA.
- Fundação Carlos Chagas. (1990). Avaliação institucional: acesso à universidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, (1).
- Giannotti, J. A. (1986). *A universidade em ritmo de barbárie*. Brasiliense.
- Graciani, M. S. S. (1982). *O ensino superior no Brasil*. Vozes.
- Guadilla, C. G. (1987). *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa*. Tropykos.
- Gurgel, R. M. (1986). *Extensão universitária - comunicação ou domesticação*. Cortez.
- Habermas, J. (1988). *Consciência moral e agir comunicativo*. Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (1989). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des Kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1990). *Pensamento pós-metafísico – Estudos filosóficos*. Tempo Brasileiro.
- López Ospina, G. (2019). UNESCO: Plan a plazo medio 1990-1995. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 1(1), 19-24.
- Luckesi, C., et al. (1991). *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. Cortez.
- Oliven, A. C. (1990). *A paroquialização do ensino superior – A classe média e o sistema educacional no Brasil*. Vozes.
- Ribeiro, D. (1975). *A universidade necessária*. Paz e Terra.
- Santos, B. S. (1988). *Um discurso sobre as ciências*. Afrontamento.
- Schäfer, K. L., & Schaller, K. (1982). *Ciência educadora crítica e didática comunicativa*. Tempo Brasileiro.
- Siebeneichler, F. B. (1989). *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Tempo Brasileiro.

ISSN: 2362-3349

Cita sugerida: Demo, P. (2026). Universidad e investigación: agonías de un antimodelo (Trad. T. Camargo Angelucci y A. C. Neumann Barbiero). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1 (21).

Recibido: 19 de agosto de 2025
Aprobado: 2 de octubre de 2025
Publicado: 1 de enero de 2026

Facultad de Humanidades y Artes - UNR