

#1

MAYO 2014

POLÍTICAS DE
INCLUSIÓN

Juan Carlos Tedesco

LA UNIVERSIDAD EN
AMÉRICA LATINA

*Figueiredo
Bittar*

VINCULACIONES

Mariana Di Bello

RESEÑAS

*Sylvia Lenz
Laura Inés Rovelli*

LEGADOS

Dora Barrancos

IEC - CONADU

POLÍTICA UNIVERSITARIA

**PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO
DE LA DOCENCIA EN LOS PRIMEROS
AÑOS DE LAS CARRERAS
UNIVERSITARIAS**

IEC-CONADU

Fortalecimiento de la
docencia y democratización
de la universidad

LA UNIVERSIDAD COMO DERECHO

EDUARDO RINESI

**ALGUNOS APORTES PARA PENSAR
LOS PRIMEROS AÑOS DE LA
FORMACIÓN UNIVERSITARIA
DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS
ESTUDIANTES**

SANDRA CARLI

**UNA INTERPELACIÓN NECESARIA:
ENSEÑANZA Y CONDICIONES
DEL TRABAJO DOCENTE EN LA
UNIVERSIDAD**

GLORIA EDELSTEIN

**DEMOCRATIZACIÓN UNIVERSITARIA
Y DESIGUALDAD SOCIAL EN
AMÉRICA LATINA**

ADRIANA CHIROLEU

ÍNDICE

POLÍTICA UNIVERSITARIA NÚMERO 1

Fortalecimiento de la docencia y
democratización de la universidad

DIRECTORA

Yamile Socolovsky

CONSEJO DE REDACCIÓN

Belén Sotelo

Claudio Suasnábar

Damián Del Valle

Laura Rovelli

Sylvia Lenz

SECRETARIA DE REDACCIÓN

Miriam Socolovsky

DISEÑO

Adolfo Antonini

Año 1 N° 1

Mayo de 2014

Tirada 1000 ejemplares

ISSN 2362-2911

Instituto de Estudios y Capacitación

Federación Nacional de Docentes Universitarios

Pasco 255 CPAC 1081 AAE. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tel/Fax.: 011-4953-5037 / 011-4952-2056

secretaria_icc@conadu.org.ar

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

2 **PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA DOCENCIA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS**
IEC-CONADU

8 **LA UNIVERSIDAD COMO DERECHO**
Eduardo Rinesi

15 **ALGUNOS APORTES PARA PENSAR LOS PRIMEROS AÑOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**
Sandra Carli

20 **UNA INTERPELACIÓN NECESARIA: ENSEÑANZA Y CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD**
Gloria Edelstein

26 **DEMOCRATIZACIÓN UNIVERSITARIA Y DESIGUALDAD SOCIAL EN AMÉRICA LATINA**
Adriana Chiroleu

32 **POLÍTICAS DE INCLUSIÓN MEJORAR LA ENSEÑANZA PARA DEMOCRATIZAR LA UNIVERSIDAD**
UNA HIPÓTESIS DE TRABAJO
Juan Carlos Tedesco

35 **LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL**
AMPLIACIÓN DEL ACCESO Y FORTALECIMIENTO DEL SECTOR PÚBLICO
Gil Vicente Reis de Figueiredo
Mariluce Bittar

43 **VINCULACIONES INVESTIGACIÓN ACADÉMICA Y UTILIDAD SOCIAL**
UN ENFOQUE MICROSOCIOLÓGICO
Mariana Di Bello

45 **RESEÑAS ENCUENTROS Y DESENCUENTROS**
RESEÑA A UNZUÉ, MARTÍN Y EMILIOZZI, SERGIO (COMPS.) (2013): UNIVERSIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS. ¿EN BUSCA DEL TIEMPO PERDIDO? BUENOS AIRES: IMAGO MUNDI
Sylvia Lenz

46 **LA UNIVERSIDAD COMO OBSERVATORIO DEL PRESENTE**
RESEÑA A CARLI, S. (2012). EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO. HACIA UNA HISTORIA DEL PRESENTE DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA. BUENOS AIRES: SIGLO XXI EDITORES
Laura Inés Rovelli

48 **LEGADOS RECORDADO PEDRO KROTSCH**
Dora Barrancos

EDITORIAL

YAMILE SOCOLOVSKY

DIRECTORA DEL IEC-CONADU



Toma del rectorado de la UNC, 1918

Una de las dimensiones de la democratización de las universidades es aquella que se vincula con la universalización de las oportunidades efectivas para acceder a la formación en este nivel educativo. El proceso de masificación de la matrícula universitaria, que se ha desarrollado de manera ininterrumpida en nuestro país a partir de la supresión de las restricciones al ingreso impuestas por la dictadura, fue estimulado en los últimos diez años por una serie de factores concurrentes. El mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores populares y del nivel general de escolarización básica, la obligatoriedad de la enseñanza media, la creación de nuevas universidades públicas, la reactivación económica del país y la consecuente expectativa de acceder a mejores posiciones laborales a partir de la calificación profesional, han contribuido al incremento sostenido de una población estudiantil que constituye, a la vez, una novedad y un desafío para la cultura dominante en el mundo académico. La llegada de estudiantes en muchos casos procedentes de familias sin tradición universitaria se produce, además, en un contexto político en el cual el reconocimiento de la educación como un derecho personal y social, que se extiende a todos los niveles del sistema y a lo largo de toda la vida, ha llegado a formar parte del conjunto de concepciones comunes que dan contenido a nuestra idea de la democracia. Garantizar igualdad de oportunidades y condiciones, no sólo para el acceso sino para el egreso (que debería ser, además, la conclusión de una experiencia formativa enriquecedora) requiere del compromiso de todos los actores involucrados en el diseño de una política pública y de políticas institucionales que atiendan a este objetivo. Y exige un esfuerzo crítico e imaginativo, porque no se trata sólo de encontrar la manera de compensar las desigualdades en la formación y experiencia previa de los y las estudiantes, sino de superar el obstáculo que representan tanto las condiciones institucionales que estructuran y determinan las prácticas de enseñanza, como una cultura académica reacia a admitir que este no es un problema ajeno, y que toca a las universidades públicas asumir su

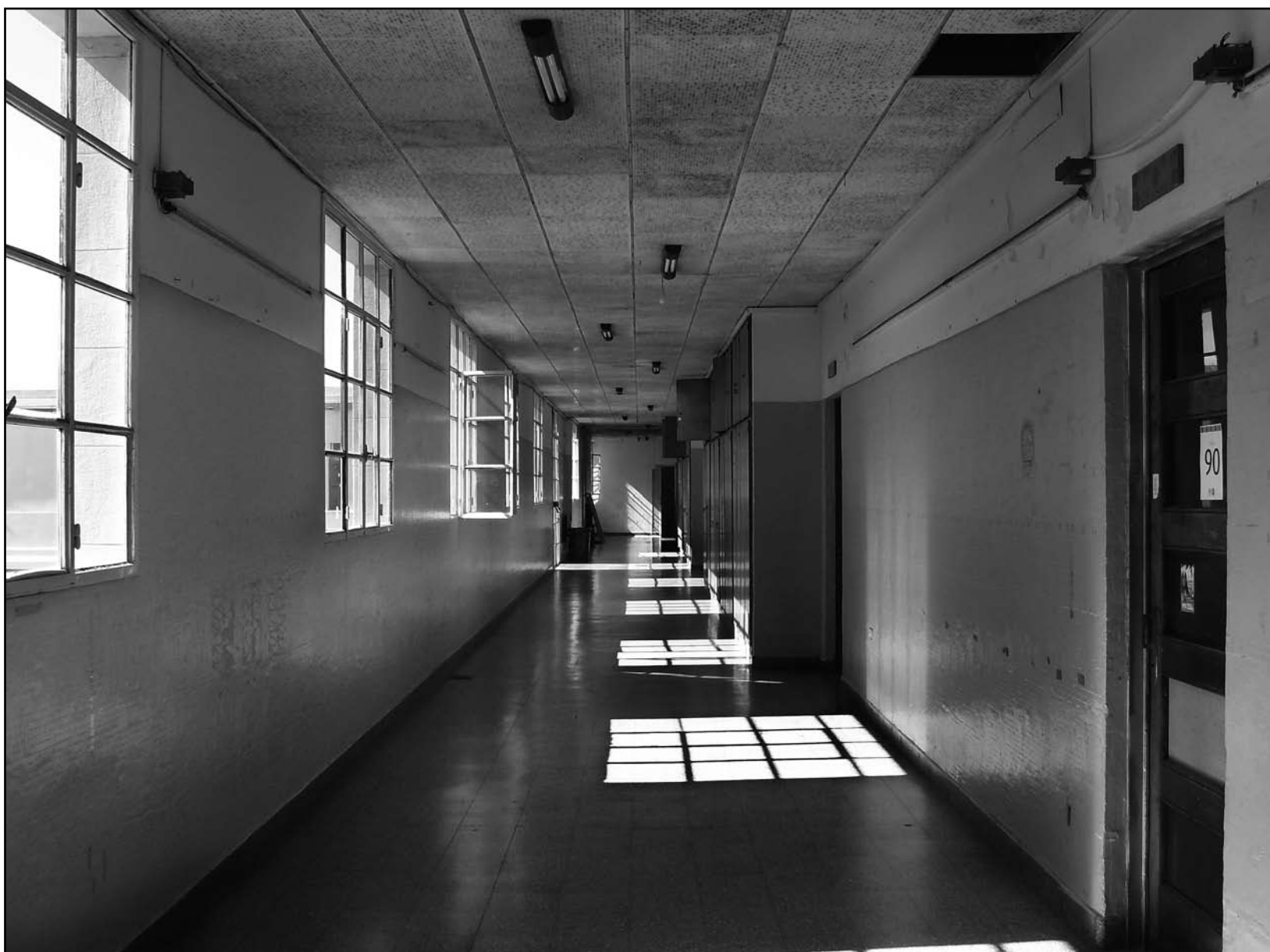
parte en la responsabilidad estatal que deriva del reconocimiento de un derecho.

Desde esta perspectiva, el problema del desgranamiento estudiantil –que se produce especialmente en los primeros años de las carreras y que afecta de manera selectiva a los estudiantes que proceden de hogares socioeconómicamente más desaventajados- no puede ser desatendido. No puede ser, tampoco, dejado en manos de una derecha siempre dispuesta a volver a esgrimir esta evidencia para intentar justificar la selectividad y el arancelamiento de los estudios. El objetivo de la justicia social requiere cruzar las puertas de las universidades y hacer de ellas otro ámbito de igualdad, otro espacio de afirmación de derechos. Tenemos que ser capaces de pensar una política de inclusión universitaria que vaya más allá de las ayudas económicas y de los programas de asistencia tutorial o de nivelación en el ingreso, que son necesarios pero manifiestamente insuficientes. No se puede resolver el problema de la inclusión estudiantil y del derecho a la educación sin considerar en qué condiciones se realiza la tarea docente. Por eso, CONADU ha propuesto insistentemente los lineamientos básicos de un Programa de Fortalecimiento de la Docencia en los Primeros Años de las Carreras, que no pretende ofrecer la solución definitiva ni inmediata a esta problemática, pero que se propone abordar algunos de sus aspectos estructurales: las carencias en la constitución de las plantas docentes en la etapa determinante de las trayectorias estudiantiles y las deficiencias en la formación pedagógica que requiere la tarea de enseñanza en dichos años. Este abordaje abre la puerta a la discusión de otras cuestiones que urge revisar, y que constituyen algunos aspectos de lo que deberíamos comenzar a apuntar como el objetivo de una nueva Reforma Universitaria democrática: la valorización de la función de docencia en el grado, las formas y criterios de evaluación de la actividad académica, o la necesidad de desarrollar una pedagogía universitaria. El primer número de *Política Universitaria* se propone, apenas, abrir este debate.

IEC-CONADU

UNA PROPUESTA ELABORADA POR EL INSTITUTO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIÓN DE LA FEDERACIÓN NACIONAL DE DOCENTES UNIVERSITARIOS, ORIENTADA A MEJORAR LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA EL ACCESO, PERMANENCIA Y EGRESO DE LOS ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES NACIONALES.

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA DOCENCIA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS



MIRIAM SOCIOLOSKY

ESTADO DE SITUACIÓN

Con el retorno de la democracia y la eliminación de las restricciones al ingreso, las universidades retomaron su tendencia histórica a la expansión matricular, que en los primeros años adoptó la forma de una verdadera explosión del ingreso, que se manifestó en un crecimiento del 30% entre 1980 y 1985¹. En las dos décadas siguientes, la matrícula universitaria continuó aumentando a tasas más o menos similares, para entrar en los últimos años en una meseta. Este proceso de masificación se ha visto reflejado, a su vez, en las tasas de escolarización universitaria (neta y bruta) que para el año 2008 alcanzaron el 18,4% y 34,5% respectivamente, mientras que la tasa bruta de escolarización de educación superior (universitaria y no universitaria) se eleva al 46,9%.

Pese a esta masificación de la educación superior, un análisis más detenido de la distribución del acceso según quintiles de ingreso revela una fuerte desigualdad entre diferentes sectores, que se profundiza aún más cuando se compara el porcentaje de egresos por quintil (ver cuadros 1 y 2 en el Apéndice). Mientras el quintil más pobre representa el 6% de los graduados, el quintil 5 del sector de altos ingresos alcanza el 41%, hecho que pone evidencia los límites de la llamada “democratización del acceso”, y la necesidad de pensar políticas activas orientadas a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y graduación de los sectores más vulnerables que acceden a la educación superior.

Al mismo tiempo, es preciso atender a un dato significativo, que merece ser explorado con mayor detenimiento, pero que interpretamos como un llamado de atención sobre el modo en que se expande el sistema: la continuidad del proceso de ampliación de la matrícula en la educación superior se verifica tanto en el sector público como en el privado, pero la tasa de crecimiento es notoriamente mayor en el último (ver cuadros 3a y 3b en el Apéndice). Esta es una tendencia que se mantiene a lo largo de la década y se registra, en la última medición publicada, una tasa general de 1,7 para el período 2000-2010. Sin embargo, en esa etapa la tasa de crecimiento de matrícula para el sector público es de 0,5, contra una tasa de 6,4 para el sector privado².

¹ La matrícula universitaria en 1980 era de 388.101 y pasó en 1985 a 595.543. Fuente: PMSIU, citado en Norberto Fernández Lamarra (2003).

² Según datos del ME-SPU (2011).

Al respecto, numerosos estudios e investigaciones sobre la deserción universitaria realizados en los últimos años, concuerdan en ubicar los primeros años como el momento crítico en la trayectoria de los estudiantes. En ellos convergen, por un lado, las condiciones institucionales que remiten a las características de la universidad y carrera específica, y por otro, las condiciones socio-culturales del sujeto. Frente a esta problemática, la principal respuesta han sido los cursos de ingreso en sus múltiples y variados formatos, como una acción compensatoria a la cual, en los últimos años, se han incorporado los sistemas de tutorías como dispositivo de acompañamiento de los estudiantes. Varios estudios locales, por ejemplo Ana Ezcurra (2011) —en consonancia con los trabajos de Joseph Berger y Pierre

de ingreso), o bien para la construcción del llamado “oficio de estudiante” (tutorías), en el marco de estrategias de enseñanza más universales.

Estos estudios indican que las políticas más eficaces son las de segunda y tercera generación, que desplazan el foco de atención desde el sujeto hacia las barreras que surgen de las condiciones institucionales y de enseñanza. En esta dirección, la propuesta del Programa de Fortalecimiento de la Docencia en los Primeros Años de las Carreras Universitarias se orienta hacia el mejoramiento de las condiciones institucionales, que se entienden por: las características de las cátedras (estructura de cargos y dedicaciones), la formación pedagógica del plantel de profesores y la articulación con las acciones previas (cursos de ingreso y/o tutorías).

Enfocar esta problemática desde la perspectiva de las condiciones estructurales que determinan la actividad de la enseñanza en los primeros años de las carreras permite considerar otro aspecto fundamental que constituye, al mismo tiempo, una demanda gremial de la docencia universitaria y un factor decisivo para resolver el déficit que supone la deserción segmentada de los estudiantes. Se ha verificado una notable desvalorización de la función docente en el grado a partir de la instauración de dispositivos y criterios de evaluación de la actividad académica que alientan la producción de resultados cuantificables; que estimulan la competencia entre individuos, grupos e instituciones; y que consagran la hegemonía de los centros mundiales de producción del conocimiento en la determinación de los fines de la actividad y la evaluación de sus méritos.

El problema de las condiciones del trabajo docente en las universidades debe ser abordado atendiendo a una característica problemática que ha devenido estructural. Como demuestran las cifras oficiales, el aumento de cargos docentes en el conjunto del sistema en estos años ha sido importante, y mantiene una relación de 1 a 10 con el número de alumnos. Sin embargo, es preciso advertir que esta relación dista de estar homogéneamente distribuida, y observar que dicho aumento no ha sido correlativo con una transformación de la estructura de la planta, que mantiene, en el conjunto del sistema, más de un 60% de cargos simples y sólo alrededor de un 13% de dedicaciones exclusivas. Más aún (como puede verse en los cuadros 4 y 5 del Apéndice), se verifica una tendencia al



**UNA MEJORA SENSIBLE
EN LAS CONDICIONES DE
TRABAJO EN LOS PRIMEROS
AÑOS CONSTITUIRÍA UN
FACTOR RELEVANTE PARA
UNA POLÍTICA QUE APUNTE
A GARANTIZAR EL DERECHO
A LA EDUCACIÓN EN EL
NIVEL SUPERIOR.**



Bourdieu-, priorizan la indagación sobre la influencia del capital cultural en el proceso de estratificación y reproducción social, como también en el análisis de la persistencia en la Educación Superior. En ese sentido, vinculan estrechamente la acumulación individual de ese capital, asociada a experiencias educativas y sociales previas, con el tipo de institución escogida, las posibilidades de ingreso y el desempeño de los estudiantes en los primeros años del ciclo de grado. Al partir de la idea de un “piso de enseñanza común sobre cómo aprender” (Ezcurra, 2011), estos esfuerzos han privilegiado las acciones sobre el sujeto, sea para mejorar las competencias y conocimientos necesarios para la vida universitaria (cursos

incremento del porcentual de las dedicaciones simples, pese a haberse implementado en años anteriores diversos programas para la fusión de cargos o para el aumento de dedicaciones. Una política que apunte a mejorar las condiciones de docencia en los primeros años de las carreras universitarias, con vistas a resolver el problema del desgranamiento temprano de los estudiantes, debe incluir como un componente fundamental la extensión de las dedicaciones docentes en ese segmento, pero también debe proveer elementos que permitan contrarrestar esta tendencia que, evidentemente, persiste en la propia dinámica de las instituciones.

Contra las valoraciones que se han sedimentado en la cultura académica en las últimas décadas, la función docente no sólo es central en el quehacer académico, sino que supone un esfuerzo que debe ser adecuadamente reconocido. En los primeros años de las carreras, además, esta tarea requiere de una capacitación específica y condiciones particulares para su ejercicio. Pero es precisamente en esta instancia en la que los y las docentes suelen encontrar peores condiciones de trabajo: se trata de las asignaturas con mayor número de estudiantes, en clases en las que la relación docente-alumno es inadecuada (porque se trata de estudiantes que requieren una mayor atención) y en cátedras o áreas en las que las tareas docentes que complementan el dictado de clases (preparación y corrección de exámenes, elaboración de material didáctico, disponibilidad de horarios de consulta, realización de seminarios internos de intercambio y capacitación, etc.) resultan fundamentales. El desempeño de la función docente en este nivel exige a profesores y profesoras un esfuerzo adicional al que requiere el dominio de los contenidos disciplinares, una capacitación y dedicación que no es adecuadamente valorada, y que entra en tensión con la exigencia productivista derivada de los criterios de evaluación y acreditación establecidos.

Es por ello que una mejora sensible en las condiciones de trabajo en la docencia universitaria de los primeros años constituiría un factor relevante para una política que apunte a garantizar el derecho a la educación en el nivel superior y asegure igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y egreso para los estudiantes.

Ciertamente, la heterogeneidad y variabilidad de situaciones remite, por una parte, a las especificidades disciplinares que



EL DESEMPEÑO DE LA FUNCIÓN DOCENTE EN ESTE NIVEL EXIGE UNA CAPACITACIÓN Y DEDICACIÓN QUE NO ES ADECUADAMENTE VALORADA, Y QUE ENTRA EN TENSIÓN CON LA EXIGENCIA PRODUCTIVISTA.



determinan el tipo y modalidades de enseñanza y, por otra, a las políticas y acciones emprendidas por las propias instituciones, sea facultades o universidades.

La experiencia de las últimas décadas en nuestro país ha confirmado las fuertes limitaciones de las políticas universitarias homogeneizantes, que tratan de manera similar a instituciones con características distintas, y que tienden a producir resultados que agudizan dichas diferencias. Por tal razón, el programa se concibe como una orientación general para una acción que requiere una intervención concertada en todos los niveles, con foco sobre los primeros años de las carreras.

Cabe recordar que el sistema de educación superior en Argentina está conformado por un conglomerado institucional complejo y heterogéneo, en el que los dispositivos para el ingreso a las carreras universitarias son muy disímiles, tanto inter-institucionalmente como al interior de las propias unidades académicas. A su vez, la matrícula universitaria se encuentra desigualmente distribuida entre las instituciones. El agrupamiento de universidades en cinco bandas o “escalas institucionales” –según la cantidad de estudiantes que atraen– permite identificar y atender a la problemática del acceso y de retención estudiantil de manera diferenciada.

El cuadro 6b (ver Apéndice) revela la alta concentración matricular en tres universidades nacionales: Buenos Aires, Córdoba y La Plata. La primera es una *macro* universidad, dado que supera los 300.000 estudiantes, mientras que las otras dos casas son clasificadas como *grandes*, en

virtud de que poseen más de 60.000 alumnos. En el año 2011, las tres concentraron más del 40 % de la población estudiantil del subsistema universitario. Seis universidades (Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Tecnológica, Rosario y Tucumán), sobre las cuarenta y cuatro en funcionamiento en aquel entonces, reunían más del 56% del estudiantado.

Por su parte, ocho universidades nacionales, consideradas *medianas*, reúnen casi el 20% de la matrícula total del subsistema, mientras veinticinco instituciones, identificadas como *pequeñas*, congregan cerca del 24%. Cabe destacar que en estas dos últimas bandas institucionales se encuentran universidades con orígenes fundacionales y misiones institucionales heterogéneas. Finalmente, las instituciones *micro* cuentan con menos de 5000 estudiantes y, en su mayoría, son las de más reciente creación. Estas cinco universidades incluían, en el 2011, menos de un 1% de la matrícula del sistema universitario.³

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

Planteado este estado de situación de la problemática de los primeros años, pasamos a desarrollar las características generales que debería tener un programa de fortalecimiento de la docencia en los primeros años de las carreras, con vistas a mejorar los índices de permanencia y graduación de los estudiantes.

OBJETIVOS GENERALES

- Contribuir a la democratización del acceso a la Educación Superior a través de una política global de retención de estudiantes en los primeros años de sus carreras universitarias.
- Defender el carácter estratégico de la Educación Superior mediante la valorización y jerarquización de la función docente, y el mejoramiento de las condiciones de su ejercicio.
- Fortalecer la docencia en los primeros años de las carreras universitarias para garantizar condiciones que favorezcan la retención de los estudiantes y contribuyan a

³ Las cifras mencionadas son las de más reciente publicación por el sistema de estadísticas universitarias (2011). Es posible se hayan producido algunas variaciones en la ubicación de las instituciones en esta clasificación, sobre todo en aquellas de menores dimensiones que se encuentran próximas a los números de matrícula que definen el paso de una categoría a otra. De todos modos, el dato es suficientemente ilustrativo de la fuerte concentración del sistema universitario y de la diversidad institucional que es preciso atender en la elaboración de cualquier política para el sector.



ANEXOS SOCIOLOGÍA

revertir la profundización de la desigualdad socio-económica expresada en los niveles diferenciales de egreso del estudiantado, a partir del mejoramiento de las condiciones institucionales en las que se lleva a cabo la actividad de enseñanza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fortalecer la estructura de cargos de las cátedras de los primeros años, incrementando la planta y/o ampliando las dedicaciones para la docencia destinadas a este nivel.
- Mejorar la formación pedagógica de los y las docentes de las cátedras de los primeros años.
- Establecer criterios de evaluación y mecanismos de promoción de la carrera académica que valoren adecuadamente el desempeño de la función de docencia en el grado y, en especial, en los primeros años de las carreras.
- Estimular el desarrollo de proyectos institucionales que promuevan la coordinación de acciones pedagógicas entre los cursos de ingresos, tutorías y cátedras de los primeros años.

DESTINATARIOS

Los destinatarios del programa serán las cátedras o áreas de primer y segundo año de carreras universitarias. Podrán quedar

fuera del programa aquellas carreras que tienen mecanismos de selección excluyentes para el ingreso⁴. Dichas cátedras o áreas serán receptoras del Programa a través de proyectos específicos presentados por las Universidades o Facultades, de acuerdo con lineamientos generales que deben ser propuestos por la SPU.

Podría ser conveniente establecer criterios de aplicación diferenciales para instituciones de distinto tamaño, siguiendo la clasificación consensuada de universidades en Macro, Grandes, Medianas, Pequeñas y Micro. Como se dijo anteriormente, este criterio de clasificación contribuye a dimensionar cuantitativamente la magnitud de la problemática del ingreso en relación con la escala institucional. De todas formas, no desconocemos la importancia de complementar este criterio con otros parámetros vinculados con la especificidad disciplinar de cada carrera y con estudios socioeconómicos y demográficos de la población estudiantil, a cuya realización es preciso que contribuyan las instituciones involucradas.

ACCIONES

Los proyectos específicos a través de los cuales las instituciones solicitantes podrían

acceder al Programa deberían incluir como componentes las siguientes actividades:

- Un sub-programa de ampliación de dedicaciones orientado a la actividad docente en los primeros años de las carreras, en el que debe contemplarse tanto el dictado de clases como las diversas tareas asociadas a la función de enseñanza: preparación y corrección de exámenes, elaboración de material didáctico, clases de consulta, reuniones de coordinación, etc. Este criterio es central para evitar el desplazamiento de los recursos hacia las actividades de investigación, que ya cuentan con programas específicos.
- Un sub-programa de formación pedagógica para los equipos docentes. Al respecto, si bien existe una amplia y heterogénea oferta de especializaciones en docencia universitaria, el Programa definirá una serie de contenidos mínimos que servirán de criterio para realizar la selección de los posgrados o cursos que incluirá este sub-programa. Además, se debería incluir la capacitación en el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con fines pedagógicos.

- Las instituciones beneficiadas deberán comprometerse en la elaboración de proyectos específicos de carrera docente, o revisar los

4 Las carreras de Medicina de varias Universidades Nacionales.

existentes, de manera que incorporen criterios de evaluación de la actividad académica de los y las docentes. En ellos debe contemplarse la dedicación a la función docente y el desarrollo de tareas vinculadas con la misma, incluida la producción de conocimiento para el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de las disciplinas en los primeros años de las carreras.

REQUISITOS Y CRITERIOS

Las instituciones deberán presentar un proyecto de mejoramiento de los procesos de enseñanza, orientado a aumentar la retención de los alumnos y a elevar el rendimiento académico de los mismos. En este sentido, se espera de los proyectos que puedan dar cuenta de un diagnóstico de situación, e identificar problemas y propuestas de intervención que puedan ser evaluadas en términos cuantitativos

y cualitativos. La propuesta deberá identificar el área de aplicación del Programa y justificar el pedido de nuevos cargos, de mayores dedicaciones para los existentes, y de formación pedagógica para los y las docentes, en consideración del diagnóstico realizado y en el marco de su proyecto de intervención.

COORDINACIÓN Y MONITOREO

El Programa está planteado como la convergencia entre acciones impulsadas desde el nivel central, y acciones a desarrollar por las instituciones (cátedras o áreas, pero también departamentos y/o facultades según los casos), lo cual demanda un grado de coordinación capaz no sólo de evitar la dispersión de esfuerzos y recursos, sino también de realizar un seguimiento y apoyo constante que favorezca el mejoramiento del programa en la medida en que se constaten sus resultados, dificultades

y posibles desajustes. En este sentido, se desarrollará un sub-programa de monitoreo que tenga en cuenta las metas cuantitativas y cualitativas de cada proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial.* Los Polvorines: UNGS/IEC-CONADU.

Fernández Lamarra, N. (2013). *La educación superior argentina en debate: situación, problemas y perspectivas.* Buenos Aires: EUDEBA/IESALC/UNESCO.

Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (2011). *Anuario de Estadísticas Universitarias 2011.* Buenos Aires: ME-SPU.

APÉNDICE

	Total	%
Quintil 1	815.525	15.05
Quintil 2	994.001	18.35
Quintil 3	1.155.562	21.33
Quintil 4	1.321.711	24.40
Quintil 5	1.129.522	20.85

Cuadro 1. Estudiantes entre 18 y 30 años que asisten a un establecimiento de educación superior por quintil de ingreso per cápita familiar (Fuente: Encuesta Permanente de Hogares 2010)

	Total	%
Quintil 1	104.004	6.10
Quintil 2	213.503	10.48
Quintil 3	362.344	17.78
Quintil 4	569.555	25.01
Quintil 5	847.701	41.61

Cuadro 2. Graduados de educación superior entre 18 y 30 años por quintil de ingreso per cápita familiar (Fuente: EPH 2010)

Sector	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Público	291.241	305.614	302.226	299.008	283.866	272.617	272.608	271.428	290.137	314.614	307.894
Privado	56.450	53.652	63.666	73.484	77.782	86.146	90.082	93.799	97.466	100.456	105.022
Total	347.691	359.266	365.892	372.492	361.648	358.763	362.690	365.227	387.603	415.070	412.916

Cuadro 3a. Nuevos inscriptos de títulos de pregrado y grado y tasa promedio de crecimiento anual según sector de gestión, período 2001 - 2011 (Fuente: ME-SPU, 2011)

Sector	Porcentaje
General	1,7
Estatal	0,5
Privado	6,4

Cuadro 3b. Tasa promedio de crecimiento anual 2001-2011 (Fuente: ME-SPU, 2011)

DEDICACIÓN	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
EXCLUSIVA	15.383	15.450	17.059	17.928	18.641	19.461	19.931	20.355
SEMI	25.278	26.360	28.671	28.631	28.711	29.256	29.557	30.461
SIMPLE	74.071	77.529	82.584	88.567	95.415	98.266	102.097	105.992
TOTAL	114.732	119.339	128.314	135.126	142.767	146.983	149.123	156.808

Cuadros 4 y 5. Evolución de Cargos Docentes de Instituciones Universitarias Nacionales por dedicación. No incluye los cargos docentes "otros" y "preuniversitarios". (Fuente: ME-SPU, 2011)

DEDICACIÓN	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
EXCLUSIVA	13,40%	12,94%	13,29%	13,26%	13,05%	13,24%	13,36%	12,98%
SEMI	22,03%	22,08%	22,34%	21,18%	20,11%	19,90%	19,82%	19,42%
SIMPLE	64,56%	64,96%	64,36%	65,54%	66,83%	66,85%	68,46%	67,59%

Tamaño	Cantidad de estudiantes de pregrado y grado
Macro	>150.000
Grande	60.000-150.000
Mediana	25.000-60.000
Pequeña	5.000-25.000
Micro	<5.000

Cuadros 6a y 6b. Clasificación de las Universidades Nacionales según población estudiantil. Elaboración y clasificación propia con datos del ME-SPU (2011)

UNIVERSIDADES NACIONALES	Tamaño	Pob. Estudiantil	%	Nuevos Inscriptos	%
BUENOS AIRES	Macro	350.200	25,17	56.908	19,44
LA PLATA	Grande	108.934	7,83	19.393	6,62
CORDOBA	Grande	107.364	7,71	21.311	7,28
TECNOLOGICA	Grande	82.416	5,92	18.436	6,29
ROSARIO	Grande	72.854	5,23	14.651	5,00
TUCUMAN	Grande	61.861	4,44	12.279	4,19
NORDESTE	Mediana	49.690	3,57	10.525	3,59
LITORAL	Mediana	42.000	3,01	9.532	3,25
LOMAS DE ZAMORA	Mediana	35.024	2,51	7.366	2,51
LA MATANZA	Mediana	34.634	2,48	5.668	1,93
CUYO	Mediana	31.397	2,25	6.688	2,28
LA RIOJA	Mediana	30.329	2,18	5.083	1,73
COMAHUE	Mediana	29.065	2,08	8.460	2,89
SALTA	Mediana	26.490	1,90	5.793	1,97
MAR DEL PLATA	Pequeña	23.454	1,68	4.969	,1,69
MISIONES	Pequeña	23.240	1,67	5.481	1,87
SUR	Pequeña	19.963	1,43	4.271	1,45
SAN JUAN	Pequeña	17.989	1,29	4.024	1,37
LUJAN	Pequeña	17.073	1,22	3.975	1,35
QUILMES	Pequeña	16.625	1,19	4.300	1,46
SANTIAGO DEL ESTERO	Pequeña	15.727	1,13	3.832	1,30
INST. UNIVER. NAC. DEL ARTE	Pequeña	15.535	1,11	3.537	1,20
RIO CUARTO	Pequeña	15.299	1,09	2.922	0,99
JUJUY	Pequeña	13.931	1,00	3.717	1,27
CENTRO	Pequeña	13.875	0,99	2.727	0,93
SAN LUIS	Pequeña	13.385	0,96	3.688	1,26
CATAMARCA	Pequeña	13.176	0,94	3.884	1,32
LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO	Pequeña	13.171	0,94	3.418	1,16
GENERAL SAN MARTIN	Pequeña	12.587	0,90	3.661	1,25
ENTRE RIOS	Pequeña	12.495	0,89	2.752	0,94
TRES DE FEBRERO	Pequeña	11.458	0,82	5.533	1,89
LANUS	Pequeña	11.428	0,82	2.546	0,86
FORMOSA	Pequeña	11.334	0,81	3.873	1,32
PATAGONIA AUSTRAL	Pequeña	9.011	0,64	4.949	1,69
LA PAMPA	Pequeña	8.888	0,63	2.112	0,72
GENERAL SARMIENTO	Pequeña	5.978	0,42	1.258	0,42
NOROESTE PCIA. BUENOS AIRES	Pequeña	5.799	0,41	1.533	0,52
CHILECITO	Pequeña	5.090	0,36	892	0,30
VILLA MARIA	Pequeña	5.042	0,36	1.793	0,61
RIO NEGRO	Micro	4.602	0,33	2.652	1,00
ARTURO JAURETCHE	Micro	3.049	0,21	3.049	1,04
CHACO AUSTRAL	Micro	2.639	0,18	1.110	0,37
MORENO	Micro	1.007	0,07	1.007	0,34
AVELLANEDA	Micro	641	0,04	641	0,21
Total Universidades Nacionales		1.391.214		292.662	

EDUARDO RINESI

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
GENERAL SARMIENTO

LA UNIVERSIDAD COMO DERECHO

1.

Hace ahora tres décadas, la peor dictadura de la historia argentina se batía en retirada tras el fracaso militar en las islas Malvinas y empezaba a vislumbrarse en el horizonte la recuperación de que se nombraba como *democracia*. Esa palabra sería la voz de orden de las discusiones del ciclo que se abría, y junto con ésta esta otra, que iría a marcar toda la teorización, novedosa e interesante, de esos años: *transición*. Es que la democracia, en efecto, no podía verse, ni antes ni incluso después de diciembre de 1983, como una conquista ya alcanzada, realizada y firme, sino que se percibía más bien como una especie de utopía que asomaba al final de un camino laborioso que había todavía por delante, de un recorrido de lucha contra los resabios de autoritarismo que se trataba de dejar atrás (y que quizás con excesiva ligereza se pensaban más como un rasgo caracterológico o cultural de “los argentinos” que como el resultado bien preciso de los intereses materiales y concretos que habían animado las aventuras dictatoriales en el pasado) y de construcción del nuevo horizonte de convivencia que era necesario forjar. ¿Sobre qué principios? Sobre todo sobre uno, que estaba sin duda a la cabeza de los valores que organizaban la reflexión teórica y la tarea política de construcción de esa democracia hacia la que se “transitaba”: la *libertad*. En efecto, si tuviéramos que decir qué tipo de utopía era esa utopía democrática con la que soñábamos en aquellos, *nuestros años ochentas*, diríamos que era la utopía del reinado pleno e irrestricto de la libertad, que era exactamente lo que había faltado en los años oscuros que se buscaba dejar de una vez atrás.

La democracia como utopía, entonces, y como una utopía de la libertad. Lo que llevaba también a una consecuencia que importa destacar,

que es la de una especie de antiestatalismo de principio, que fue uno de los signos fuertes del pensamiento de esos años. En efecto, en la medida en que en el pasado inmediato el Estado, convertido en un ominoso aparato de opresión, había sido el responsable principal de la pérdida de la libertad de los sujetos, el pensamiento –permítaseme llamarlo así: “liberal-democrático”– de los 80 tuvo en el rechazo de ese Estado uno de sus rasgos decisivos. Para decirlo rápido, el pensamiento sobre el Estado de los años de la transición a la democracia fue el pensamiento sobre el Estado que inspiraba la película más vista del cine argentino de esos años: *Camila*, de María Luisa Bemberg, que era una película sobre la dictadura de Rosas *que todos vimos como una película sobre la dictadura de Videla*, sobre la barbarie a la que conduce la pretensión de los Estados de regular la vida de sus ciudadanos, cuya libertad y autonomía eran en cambio los valores que se trataba ahora, más que cualquier otro, de preservar. Así, en síntesis, el Estado, en esos años que aquí estamos recordando, era pensado, tan precaria como –por lo dicho– comprensiblemente, como estando casi necesariamente del lado de las cosas malas de la vida y de la historia, y las líneas mayores del pensamiento teórico y político de la “transición” tenían más bien la característica de realizar una apuesta fuerte por la capacidad democratizadora de las fuerzas de la “sociedad civil”, donde residían individuos y “movimientos sociales” ávidos de independencia y de autonomía.

Tres décadas después, varias cosas cambiaron en nuestros modos de pensar la política, la democracia y aun, por cierto, el propio Estado. Para empezar, parece evidente que hoy hablamos bastante menos que lo que lo hacíamos en aquellos años de “democracia”,

y mucho menos de la democracia como una utopía distante o como el puerto de llegada de ningún proceso. Más bien, me gustaría sugerir, cuando hoy hablamos de la democracia hablamos *de ella misma* como un proceso, y quizás por eso hablemos menos de democracia que de *democratización*. Como si el “ción” (que siempre designa un movimiento, una evolución) de la palabra “transición” se hubiera mudado al otro de los términos del par de conceptos que usábamos entonces, y como si el proceso que se tratara ahora de pensar no fuera ya el de conquista de una “democracia” que nos esperara al final de un túnel o de una ruta llena de dificultades sino el de la *profundización* de un camino que vamos recorriendo. Primera diferencia. Y la segunda: que ese camino no parece ser ya el camino hacia grados mayores de *libertad*, sino el camino hacia el usufructo de una cantidad mayor de *derechos*. De la democracia a la democratización: de la libertad a los derechos. La democratización es el camino que nos lleva en el sentido de una generalización, de una universalización de derechos. De una transformación de los privilegios o prerrogativas de unos pocos en derechos de todos. Me parece que ése es el signo de estos tiempos que ahora transitamos.

Y que se caracterizan también, y por lo mismo, por una nueva valoración sobre el Estado y una nueva perspectiva desde la que hoy tendemos a pensarlo. Porque si en la mirada –dijimos– “liberal” que dominó nuestro acercamiento a la cuestión en los años de la “transición” el Estado se nos aparecía casi inevitablemente como uno de los poderes que amenazaban nuestra independencia y nuestra autonomía, como un enemigo de la libertad, hoy empezamos a recuperar una idea del Estado diferente, según la cual el mismo se presenta

menos como una amenaza al disfrute de nuestras libertades que como una condición para el ejercicio de nuestros derechos, que sólo lo serán –parece que empezamos a entender– si tenemos un Estado en condiciones de garantizarlos. De manera que en el mismo movimiento por el que pasamos de la preocupación por la libertad a la preocupación por los derechos nos desplazamos también de una mirada antiestatalista a una mirada que pone al Estado del lado de las cosas buenas de la vida y de la historia. Lo cual, por otro lado, ha formado parte desde siempre de la gran tradición republicana, que de Aristóteles a Hegel y de Cicerón a los jacobinos rioplatenses de hace ahora dos siglos, siempre pensó que nadie puede realizarse sino en una comunidad ella misma realizada, y que el instrumento de esa realización comunitaria es esa organización política de la comunidad (esa “realidad de la idea ética”, como la llamó el autor de los *Principios de Filosofía del Derecho*) que es el Estado. En estos tiempos en que levantar la bandera de la república parece haberse convertido en una prerrogativa casi exclusiva de los grupos liberal-conservadores menos imaginativos, vale la pena recordar que el republicanism fue siempre, en sus versiones más interesantes y más recuperables, un estatismo.

Que por supuesto, para ser políticamente provechoso, no puede ser ingenuo. Haríamos mal, en efecto, en dejar atrás el pobre antiestatismo de las décadas recientes (ya lo dije: de los políticamente liberales 80 y de los económicamente neoliberales 90) para abrazar en su reemplazo, sin ninguna precaución, un estatismo simétricamente candoroso e irreflexivo, como si a esta altura de las cosas no supiéramos suficientemente bien que el Estado siempre encubre, reproduce y legitima relaciones de dominación y de opresión de distinto tipo, que no tienen por qué conformarnos y que es sin duda necesario combatir. Pero tampoco se trata de actuar y de pensar como si no hubiéramos aprendido, en la Argentina y no sólo en la Argentina, que del otro lado del Estado no está –como alguna vez pudo creerse, como se sugirió hasta hace poco *incluso y acaso sobre todo en el interior de familias políticas de avanzada o emancipatorias*– ni la libertad ni la autonomía finalmente realizada ni el encuentro de la comunidad consigo misma ni el cielo del socialismo ni el fin de la alienación y la injusticia, sino las formas más descontroladas de la explotación y los abusos, las formas más extremas de la miseria y la desprotección, la pérdida completa de derechos, la desafiación, el desamparo y la orfandad más desesperantes.

Más allá de las complicidades del Estado con la reproducción de situaciones que por todo tipo de motivos podemos y debemos cuestionar, hay al menos lo que con mucha prudencia podemos llamar *una dimensión de universalidad* que forma parte de la naturaleza misma del Estado y que es la que permite a los ciudadanos de ese Estado ver resguardados por él un conjunto de derechos que nadie más que él podría garantizarles.

2.

Entonces: desplazamiento de la idea de democracia como utopía de las libertades a la idea de democratización como proceso de universalización de una serie de derechos garantizados por el Estado. Lo que me gustaría sugerir aquí es que uno de esos derechos que hoy



CUANDO HOY HABLAMOS
DE LA DEMOCRACIA
HABLAMOS DE ELLA MISMA
COMO UN PROCESO, Y
QUIZÁS POR ESO HABLEMOS
MENOS DE DEMOCRACIA
QUE DE DEMOCRATIZACIÓN.



podemos empezar a pensar o a representarnos como tales (que hoy *hemos empezado*, de hecho, no sin algunas vacilaciones y dificultades –a las que enseguida me querría referir– a representarnos como tales derechos universales, y no como prerrogativas o privilegios de algunos individuos o de algunos grupos con exclusión de otros) es el derecho a estudiar en la universidad. Quiero decir: que la universidad va recorriendo entre nosotros, como parte de un movimiento más general de democratización de la vida social en su conjunto, el camino que la lleva de ser lo que tradicionalmente siempre fue (y no en las últimas décadas ni sólo en la Argentina, sino en el último milenio y en todos los países de Occidente), a saber, una institución dedicada a la formación de élites (de élites clericales, de élites judiciales, de élites profesionales, de élites gubernamentales),

a empezar a ser una institución donde los ciudadanos pueden aspirar a ejercer el derecho ciudadano, es decir, *universal*, a realizar estudios superiores. *La Universidad como derecho, o como la institución que garantiza ese derecho: me parece que ésa es la cuestión –la novedad– fundamental.*

Se me dirá que estoy exagerando, y acaso no sin algo de razón. En efecto, sería posible sostener, *contra* lo que estoy diciendo, que, por lo menos desde cierto punto de vista, la universidad es un derecho desde siempre, en el sentido más general de que la Constitución Nacional y las leyes establecen que todos los ciudadanos que puedan acreditar los estudios previos requeridos tienen la posibilidad de intentar ingresar a la universidad y de que el Estado debe garantizar el funcionamiento de esas instituciones a las que ellos tienen el derecho de asistir. El problema es que ese derecho, como tantos otros, corre el serio riesgo de no pasar de ser meramente *formal, abstracto o legal*, pero indefinido, si no se verifican un conjunto de circunstancias complementarias que logren darle una materialidad y una concreción ausentes en la pura enunciación de una ley escrita. La pregunta, entonces, es cuáles son esas circunstancias que se han conjugado en la Argentina, no –si se quiere ponerlo así– para que hoy podamos hablar de un “derecho a la educación universitaria” en el país, pero sí para que ese derecho, que hasta no hace mucho tiempo era un derecho, sí, pero un derecho *legal, abstracto o apenas formal*, pueda ser verosímilmente representado hoy como un derecho *real, material y concreto*. Para que la universidad pueda hoy ser más o menos verosímilmente representada por todo el mundo como el lugar donde los jóvenes ciudadanos del país pueden, *efectivamente* y no “en principio”, *concretamente* y no “en teoría”, aspirar a ejercer el derecho a un tipo de educación que nunca antes se había puesto en la lista de los derechos ciudadanos exigibles. Pues bien: a mí me parece que esas circunstancias que hoy han permitido, reunidas, ese interesante cambio en nuestras representaciones sobre la universidad, su sentido y su función, son tres.

Por un lado, el hecho de que hoy, a diferencia de lo que ocurría hasta hace pocos años, la escuela secundaria, en la Argentina, es obligatoria. O sea, que las familias argentinas tienen hoy, a diferencia de lo que ocurría hasta hace poco, la obligación *legal* de mandar a sus hijos a la escuela secundaria hasta terminarla. Por supuesto que la mera existencia de esta obligación no garantiza que esas familias tengan las posibilidades económicas y de todo tipo de

cumplir con esta obligación legal que hoy tienen. Pero que tengan esa obligación no es un dato menor. Mientras la escuela secundaria no era una obligación, mientras no era más que una *posibilidad* que el Estado ofrecía a las familias que querían para sus hijos una educación superior a la que sí era obligatoria, entonces la escuela secundaria representaba una alternativa entre otras, y una alternativa que no dejaba de suponer un cierto lujo. Y ni hablar, por lo mismo, de la universidad, que era un destino decididamente minoritario reservado apenas, en la representación de todo el mundo, a aquel sector –ya previamente recortado de entre los hijos de las familias que habían podido darse el lujo de que sus hijos fueran a la escuela secundaria– que, habiéndola terminado, podían darse el *segundo* lujo de no marchar directamente y a tiempo completo al mercado de trabajo. La obligatoriedad legal de la escuela secundaria cambia necesariamente esta representación de las cosas, y constituye la primera razón por la que sostengo que hoy podemos pensar (insisto: real, material, efectivamente) a la universidad como un derecho: *sólo cuando la educación secundaria empieza a ser pensada como una obligación, la educación universitaria puede empezar a ser pensada como un derecho.*

Pero además, no se trata de que las familias argentinas hayan sido libradas a su suerte en su obligación de cumplir con la ley que les exige que sus hijos terminen la escuela secundaria. De hecho, querría proponer que la segunda de las tres circunstancias coadyuvantes al cambio que estoy considerando en nuestro modo de representarnos la universidad es justamente la existencia de un importante conjunto de políticas públicas tendientes a facilitarles a las familias argentinas el cumplimiento de esa obligación. Por supuesto, la más notoria y espectacular de todas es la Asignación Universal por Hijo, que es una de las políticas de transferencias de ingresos más potentes que hayan conocido la Argentina y la región, y que parece estar contribuyendo doblemente a la tarea de mejorar la asistencia de los adolescentes a la escuela: permitiendo que muchos de ellos, que acaso no asistían o habían dejado de asistir, puedan volver a ella y terminar sus estudios, y también que los que sí estaban yendo a la escuela, pero en condiciones inadecuadas para sacar de ella el mejor provecho, puedan ahora hacerlo en condiciones diferentes: mejor alimentados, mejor vestidos, mejor equipados. De todos modos, la AUH no es la única razón, de las derivadas de las políticas

desarrolladas por el gobierno del Estado, que ha permitido a los jóvenes quedarse en las escuelas o volver a ellas. De hecho, quizás la primera razón de esta posibilidad sea la mejoría económica general experimentada en el país en los últimos diez años, que les ha dado a millones de familias que venían sosteniendo situaciones de gran precariedad las condiciones mínimas para poder atender la educación de sus hijos.

Como sea, es un hecho que una mayor cantidad de chicas y muchachos están terminando la escuela secundaria, y que esto impacta en las representaciones que esta generación de jóvenes se va forjando sobre la universidad, a cuyas puertas, en la medida en que van estando en condiciones de hacerlo, empiezan a golpear con cada vez más entusiasmo. Y esto se vincula con la tercera de las



VALE LA PENA
RECORDAR QUE EL
REPUBLICANISMO FUE
SIEMPRE, EN SUS VERSIONES
MÁS INTERESANTES Y
MÁS RECUPERABLES, UN
ESTATALISMO.



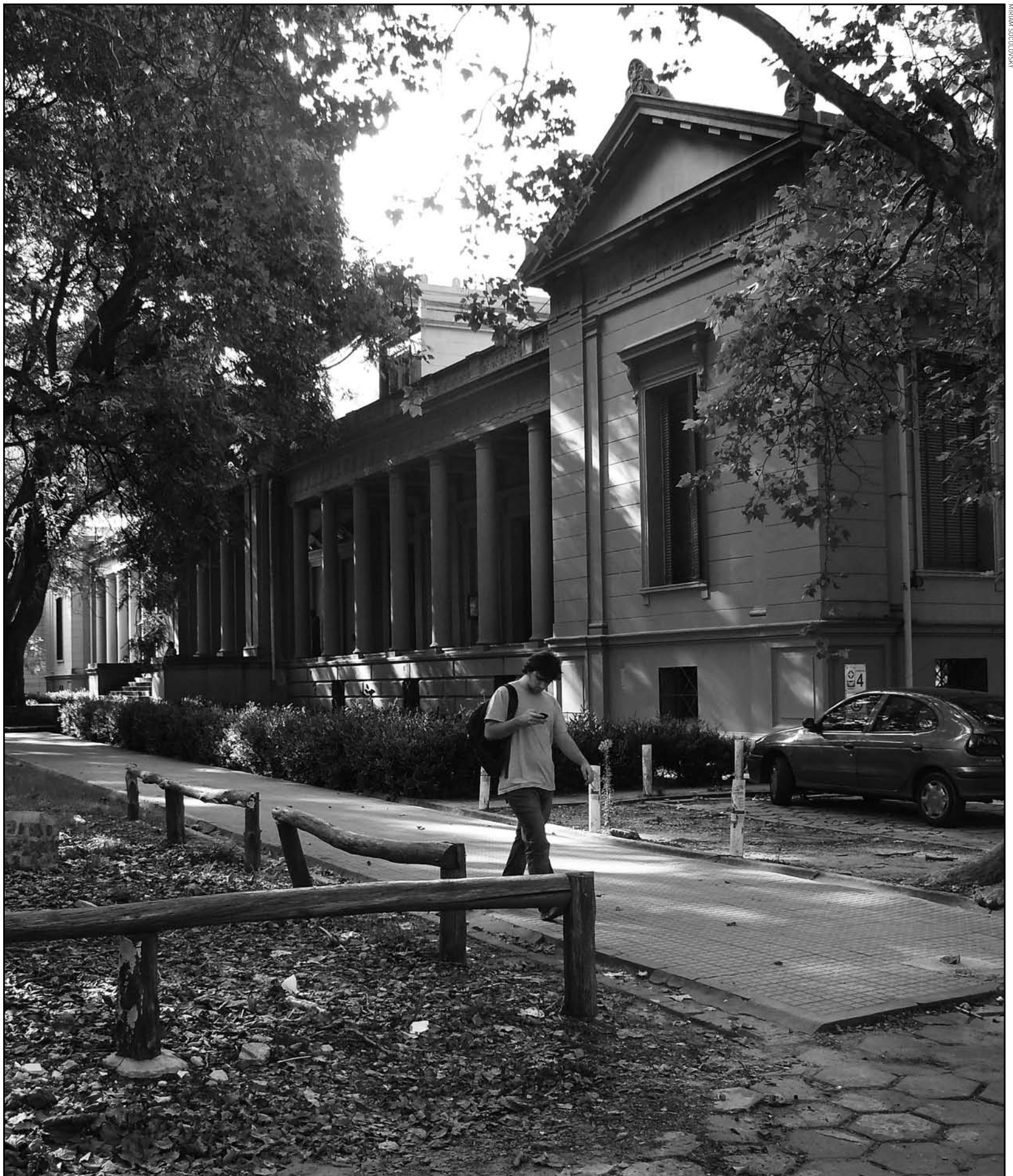
circunstancias que quería mencionar, que es tan básica como fundamental. Se trata del aumento considerable del número de instituciones que integran el sistema de universidades públicas del país, que ha dejado ya definitivamente de ser (como era, digamos, medio siglo atrás) un sistema chico compuesto por un puñado de universidades grandes, para pasar a ser (y esto en tres grandes oleadas, por decir así: la de los años 60-70, la de los 90 y la de éstos que ahora corren, pero trazar con más detalles esta historia no es el propósito de estas consideraciones) un sistema grande compuesto por una gran cantidad de universidades, localizadas, de hecho, en todo el territorio (en todas y cada una de las provincias) del país, lo que permite que para una cantidad de esos muchachos que hoy empiezan a terminar, mucho más que ayer, la escuela secundaria, y

que tal vez no vivan cerca de una de las grandes ciudades donde una o dos generaciones atrás se concentraban las pocas grandes universidades que teníamos, pueda tener la verosímil representación de la universidad como un lugar posible en el que tratar de construirse su destino.

Quiero decir: que por mucho que desde siempre la Constitución y las leyes del país establecieran que la educación (incluida la superior) era un derecho, para un joven del interior cuyos padres no tuvieran el dinero suficiente para pagarle un departamento o una pensión en La Plata o en Buenos Aires o quizás en Tucumán, ese derecho no pasaba de ser, hasta hace un cierto tiempo, un derecho puramente nominal. Hoy, en cambio, cuando (toléreseme la sólo relativa desmesura de la afirmación que sigue) *no hay ningún joven argentino que no tenga una Universidad pública y buena a más que un rato razonable de viaje de su casa*, hoy, digo, en estas nuevas circunstancias, lo que aquí estoy llamando el “derecho a la universidad” se presenta bajo la forma de un derecho efectivo, material, real, concreto. Y de hecho, a partir de esta serie de circunstancias convergentes que vengo de presentar, *muchas más chicas y muchos más muchachos* (chicas y muchachos cuyos padres jamás imaginaron que alguna vez pudiera postularse algo así como un “derecho a la Universidad”, y cuyos abuelos posiblemente no conocieran el significado de la *palabra* “Universidad”), muchos más jóvenes, digo, están acercándose a la universidad y empezando en ella sus estudios y entendiendo que hacer una y otra cosa no es un favor que le tienen que pedir a nadie ni una prerrogativa reservada para otros, *sino un derecho que ellos tienen*. Me gustaría, en las páginas que le quedan a estos balbuceos, sugerir que esta circunstancia pone a nuestras universidades frente a un desafío mayor.

3.

Que es el de *estar a la altura* de esta exigencia que hoy tiene: la de garantizar a esos jóvenes que tocan a sus puertas el ejercicio efectivo y exitoso (esto último, por cierto, es un reto compartido: nadie ha dicho que la universidad sea fácil, y es importante que el joven que decida hacer en ella su aventura sepa, desde el principio, que tendrá que quemarse las pestañas estudiando), el ejercicio efectivo y exitoso, digo, del derecho a la educación superior que esos jóvenes tienen, *y que sólo será un derecho real y cierto –quiero agregar ahora, y con fuerza– si esa educación superior es de la más alta calidad*. Me importa destacar esta cuestión porque creo que



ANEXOS SOCIOLOGIA



no estaríamos garantizando ningún derecho a nadie si cedieramos demasiado rápido al prejuicio (perfectamente ideológico, reaccionario, y por supuesto falso de toda falsedad) según el cual la educación debe elegir entre ser masiva y ser de buena calidad, según el cual –en otras palabras– es imposible una educación de calidad para todos, y si aceptáramos, en consecuencia, que este “derecho a la universidad” que acá estamos proclamando sólo puede ser el derecho a una universidad de segunda, sea porque se suponga que tendrá que haber también (pero no para todos: para las élites de siempre) una universidad “de primera”, sea porque se suponga que ahora que los advenedizos que no pertenecen a la élite han ingresado a las carreras de grado de la universidad hay que resignarse a que las mismas “bajen el nivel” y que la bendita “calidad” venga después (verbigracia, en el posgrado), cuando sólo hayan quedado los que los detentores menos imaginativos y más conservadores de la bandera de la calidad suponen destinados en exclusividad, y desde siempre, a este privilegio.

Pues bien: no. Es necesario sostener con la mayor fuerza que todo esto que acabo de escribir es un disparate reaccionario y torpe. Que por supuesto que no tenemos que elegir entre la noción de calidad y la idea de que la universidad es un derecho universal (o sea: de todos), y que tampoco tenemos que esforzarnos –como si los dos términos de este contrapunto imaginario, “calidad” y “todos”,

fueran fuerzas opuestas luchando fieramente una con otra– por diseñar complicadas ingenierías para combinar, con cuidado y como haciendo equilibrio sobre una cuerda floja, o como si estuviéramos mezclando sustancias peligrosamente opuestas en el tubo de ensayo de un experimento incierto, “un poco” de lo uno con “un poco” de lo otro. No. El problema es mucho más sencillo, y lo es porque es un problema de principios: si partimos del principio de que la universidad es (y debe ser pensada como) un derecho universal, un derecho de todos, entonces una universidad de calidad será una universidad de calidad... para todos. En otras palabras: que el “todos” no es un “problema”, un “obstáculo” o una “dificultad” para la calidad, sino uno de los índices que nos permiten constatarla. Que no hay que elegir entre una universidad buena y una universidad para todos, porque, primero, una universidad sólo es buena si es buena para todos, y, segundo (e igual de importante), sólo es para todos si es buena para todos. Quiero decir: que una universidad buena para pocos no es una buena universidad. Es una mala universidad. Pero también quiero decir otra cosa: que una universidad que se diga democrática pero que no se esfuerce por ser de la más alta calidad no es una universidad democrática. Es un fraude, tanto más inexcusable cuanto que contribuye a sostener y legitimar el prejuicio elitista que finge querer combatir. Primera cuestión.

La otra se refiere a cómo deben las universidades atender el desafío que representa para ellas hacerse cargo de esta situación que aquí hemos presentado: el desafío de garantizar el ejercicio efectivo y exitoso del derecho a la educación superior de los ciudadanos que tocan a sus puertas. Lo cual sin duda plantea para las universidades dificultades grandes. La universidad –lo dijimos ya– es una institución que desde hace unos mil años viene formando élites. Es lo que sabe hacer. Es lo que le sale bien. Es lo que, íntimamente, cree que es su función, y lo cree porque hace mucho tiempo que eso, en efecto, es lo que hace. Entonces: la universidad –es importante que lo sepamos si queremos corregirlo– no está bien preparada para asumir el desafío de hacer algo diferente a lo que viene haciendo y a lo que sabe hacer. No sabe bien qué hacer con los recién llegados. No se dispone fácilmente a reconocerlos como los sujetos de un derecho que en el fondo no está convencida de que tengan. Trata de enseñarles (vaya si trata: no es un problema de falta de buenas intenciones), pero no le sale bien. No lo logra. Fracasa. Expulsa, manda de vuelta a casa, a un porcentaje masivamente mayoritario de los jóvenes que se acercan a ella. A muchísimos de entrada. A otros al cabo de seis meses o de un año. Y se conforta, se consuela, se perdona, echándole la culpa a los demás. A los otros. A aquellos con los que fracasa: a los estudiantes, a sus “déficits”, a sus “carencias”. Llegan llenos de carencias, (se) dice.

Podría ser un chiste de Macedonio Fernández, pero no. Es un problema serio. Y si no se trata de cargar las tintas sobre la propia institución, si se trata de reclamarle, de reclamarnos, que no resolvamos la cuestión tan fácil.

Porque la cuestión –insisto– es de principios. Y si partimos del principio de que esos sujetos que tenemos ahí, frente a nosotros, dispuestos a poner lo mejor de sí para tratar de entender lo que nosotros les enseñemos, son sujetos de un derecho, del derecho a aprender eso que nosotros les tenemos que enseñar, entonces sus carencias o sus déficits o los problemas de la escuela en la que estudiaron o de la biblioteca familiar que no tuvieron *no pueden ser una justificación de nuestro fracaso: deben ser el punto de partida de nuestro trabajo*. Los estudiantes que tenemos no son nunca (no pueden ser pensados como siendo, nunca y en ningún lugar) “deficitarios” respecto a los que alguna suposición nos lleva a pensar que “deberíamos” tener. *Son los estudiantes que tenemos, y son los estudiantes a los que les tenemos que enseñar*. Lo que tal vez haya que hacer (y aquí sí creo que tenemos una ocasión interesante para revisar algunas de nuestras prácticas más establecidas) es preguntarnos cuál es el lugar en que ponemos, cuál es la prioridad que le asignamos, entre las muchas cosas que hacemos en nuestra vida de universitarios, a esta tarea que acabo de nombrar con la palabra más antigua y más sencilla que encontré: enseñar. ¿Cuál es el lugar que le asignamos a las tareas de docencia dentro de nuestra propia representación como docentes? No es fácil que haya una respuesta universal a esta pregunta, pero algo dice sobre el modo en que pensamos este asunto la creciente tendencia a utilizar, en nuestras instituciones, la expresión “carga de docencia”. La docencia *como una carga*. ¿Por qué?

Quizás porque estamos mucho más penetrados que lo que creemos por un cierto modo de pensarnos que es hijo de la gran reforma neoliberal de nuestras universidades y de nuestras vidas operada en la última década del siglo pasado. Con sus “incentivos a la investigación” y su aliento a las formaciones de posgrado, con su tendencia a ponderar nuestros méritos académicos atendiendo más a la cantidad de veces que hemos leído el mismo *paper* que a nuestra tarea formativa. No voy a repetir cosas que se han dicho muchas veces: no voy a hablar de la doble tendencia a privilegiar la investigación sobre la docencia, y la docencia de posgrado sobre la de grado, que fue el resultado inevitable y notorio de todo eso. Sólo me permitiré decir, muy rápido, dos cosas. La primera es que el efecto más visible de todo este proceso es una

fuerte devaluación (no universal, por suerte, pero mayoritaria) de la tarea de enseñar en los cursos de grado. Contra lo que todos, en el fondo, sabemos bien, fingimos y hemos llegado a convencernos de que es más difícil, meritorio –y valorable en el *curriculum vitae*– discutir el último rulo de nuestra propia investigación posdoctoral en un amable seminario de media docena de colegas que dar una clase introductoria a doscientos muchachos de primer año. Y ya no nos sorprende que muchos profesores laureados prefieran entonces pedirle al Jotatapé (que tiene que “pagar derecho de piso”, que tiene que “formarse”, que “hacerse de abajo”, que “apenas se doctoró el año pasado”) que se haga cargo de los doscientos muchachos que esperan en el aula. La enseñanza de grado como derecho de piso, los doscientos muchachos como trabajo de fajina. Estamos en problemas.

“

SÓLO CUANDO LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA
EMPIEZA A SER PENSADA
COMO UNA OBLIGACIÓN, LA
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
PUEDE EMPEZAR A SER
PENSADA COMO UN
DERECHO.

”

Y aquí, entonces, lo otro que quería sugerir. Que es que si realmente queremos dejar de fracasar como lo hacemos en nuestro deber de garantizar el ejercicio efectivo y exitoso del derecho de esos muchachos a aprender, a progresar en sus estudios y a recibirse en un plazo razonable, tenemos que imaginar *políticas* que actúen, a modo de contra-incentivos, contra los muchos estímulos que en los últimos tres o cuatro o cinco lustros nos han llevado a poner a la actividad docente en general, y a la de grado en particular, muy lejos de la cima de las dignidades que reconocemos en nuestro *métier* universitario. *Nuestros mejores profesores tienen que estar dando clases, grandes clases, a los jóvenes que acceden hoy a nuestras universidades*. Tienen que abrazar como se abraza una misión el diseño de que esos estudiantes aprendan lo

que ellos tienen para descubrirles. Tienen que enseñarles, que enamorarlos, que transportarlos a un mundo nuevo. Y para eso tienen que tener, ellos mismos, estímulos (curriculares, simbólicos y –digámoslo– materiales: y si cierto general argentino dijo alguna cosa, cierta vez, sobre la víscera más sensible del cuerpo humano, *pues habrá que actuar sobre esa víscera*, como lo hicieron las políticas que llevaron a los desatinos cuyas secuelas aún padecemos), incentivos –digo– para dedicar a esa tarea sus máximos esfuerzos. ¿En detrimento de la investigación, la formación de estudiantes de posgrado, la dirección de tesis o de ambiciosos programas de trabajo? ¿Por supuesto que no! ¿De dónde saldría –si no, de nuevo, de la pereza y del prejuicio– la absurda pretensión de que esas actividades compitieran entre sí?

Al contrario: tenemos que ponerlas en relación unas con otras y que pensarlas juntas para dignificarlas y hacerlas crecer en su contacto. El momento no podría ser más auspicioso: existen hoy políticas activas de un gobierno que al mismo tiempo que estimula la investigación científica de punta, y su articulación con el mundo productivo, promueve una comprensión de la universidad como una institución encargada de garantizar un derecho universal a la educación y como una herramienta de inclusión social y ampliación de la ciudadanía; existe una preocupación por los niveles educativos previos y un fuerte estímulo al involucramiento de la universidad en el diagnóstico de los problemas y la búsqueda de soluciones para esos niveles de enseñanza; existe un contexto regional propicio y una vocación muchas veces declarada de favorecer políticas de integración que entre otras muchas dimensiones debe incluir la de un creciente intercambio estudiantil, la de identificación de áreas de interés científico común y la del desarrollo de programas de investigaciones compartidas. Nuestras universidades pueden y deben estar a la altura de los gigantescos desafíos que se abren, y si lo hacen pueden ocupar en todo este proceso el lugar destacadísimo que su historia y sus capacidades la invitan a ocupar: pueden ser agentes decisivos del desarrollo de la investigación científica, tecnológica y productiva, pueden ser consultoras de primer nivel de un Estado que las necesita y que, por lo demás, las reclama todo el tiempo, y pueden ser –que es donde pusimos el acento en estas notas– un protagonista decisivo de un poderoso proceso de universalización de derechos, es decir, de democratización política y social.

MIRIAM SOCOLDOVERSKY



SANDRA CARLI

CONICET

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GINO GERMANI -
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNIVERSIDAD
DE BUENOS AIRES

ALGUNOS APORTES PARA PENSAR LOS PRIMEROS AÑOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Las investigaciones sobre estudiantes universitarios en Argentina han estado centradas en el estudio de la trayectoria del movimiento estudiantil, cosa que expresa la importancia que ha tenido la vinculación entre estudiantes, sociedad y política a lo largo del tiempo. Entre otras publicaciones, cabe recordar el clásico de Juan Carlos Portantiero (1978) *Estudiantes y Política en América Latina 1918-1938. El proceso de la Reforma Universitaria o el de Mario Toer* (1988) *El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín*. En la actualidad se ha producido una revitalización de los estudios históricos (por ejemplo, Buchbinder, Califa y Millan, 2010), en un clima de época signado por la emergencia de manifestaciones estudiantiles en el mundo (OSAL, 2012).

Sin embargo, en un texto publicado en el año 2002, Pedro Krotzsch consideró que una investigación centrada exclusivamente en el papel de los movimientos estudiantiles resultaba limitante porque estaban atravesados por una fuerte crisis de representación y era necesario explorar las nuevas características de la población estudiantil, vinculadas con la presencia de distintos sectores sociales en la universidad y la existencia de una nueva cultura juvenil. Sostuvo que la problemática de los estudiantes estaba ausente como línea de trabajo y reflexión en los estudios sobre educación superior, y se preguntaba “qué significa ser hoy estudiantes en un contexto en el que la universidad ahora se ha masificado y complejizado en términos de sectores y niveles de decisión en toda la región” (2002: 21). Dubet (2005) planteó algo similar para el caso francés:

“

LOS RELATOS DE LOS
ESTUDIANTES SOBRE
SUS ITINERARIOS
Y EXPERIENCIAS
EN EL PRIMER AÑO
UNIVERSITARIO REVELARON
LAS CONTRADICCIONES
DEL ACCESO ABIERTO A LA
UNIVERSIDAD.

”

la masificación de la educación superior y la diversificación de la oferta universitaria trajo como fenómeno en los últimos 30 años la existencia de distintos públicos estudiantiles, y puso en crisis una lectura homogénea de los estudiantes ante la evidencia de la decadencia de la figura del heredero, cristalizada en el clásico estudio de Bourdieu y Passeron de los años 60.

En suma, según la interpretación de los especialistas, pero también teniendo en cuenta las múltiples iniciativas académicas puestas en juego en las universidades, es notoria la necesidad de producir nuevos conocimientos sobre los modos y rasgos de la experiencia estudiantil ante algunos fenómenos preocupantes, como las altas cifras de

deserción en el primer año y la baja graduación, en un contexto de transformaciones de la cultura juvenil y del sistema universitario.

En nuestro caso, el desarrollo de investigaciones sobre estudiantes universitarios tuvo como punto de partida la situación de crisis de la universidad pública en el escenario nacional de fines del siglo XX y estuvo vinculado con el interés por explorar las formas y alcances de la experiencia estudiantil que combinaba entonces el impacto de la polarización social, la crisis política y el creciente deterioro institucional de las facultades. La pregunta por la experiencia universitaria orientó un abordaje atento a las dimensiones culturales, subjetivas, estéticas, sociales y políticas de la vida universitaria. El giro experiencial impuso una mirada localizada a las instituciones, situada en un tiempo-espacio determinado, y condujo invariablemente a explorar las culturas institucionales y la vida cotidiana de las facultades. Mientras que en la indagación personal que llevé adelante, centrada en las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en lo que llamé el período de crisis (entre mediados de la década del 90 y los primeros años del siglo XXI), el objetivo fue plantear una diversidad de perspectivas analíticas que permitiera captar la complejidad de la experiencia estudiantil (Carli, 2006; 2012), en otros trabajos del mismo equipo se analizaron los vínculos entre estudiantes y regulaciones de la sexualidad en las Facultades de Exactas y de Psicología de la UBA (Blanco, 2012) y las relaciones entre estudiantes y figuras de autoridad en distintas carreras de la Universidad

Nacional de Rosario (Pierella, 2012). Acercarse a las narrativas de los estudiantes a través de entrevistas permitió ahondar en los itinerarios biográficos, en las miradas retrospectivas sobre la experiencia universitaria y en los balances críticos sobre la universidad pública.

De estas indagaciones, nos interesa recuperar algunos aspectos a partir de la inquietud planteada por CONADU en torno a la necesidad de fortalecimiento de los primeros años de las carreras universitarias. En las investigaciones que llevamos adelante, los relatos de los estudiantes sobre sus itinerarios y experiencias en el primer año universitario –mediados por el dispositivo de ingreso de cada institución– revelaron las contradicciones del acceso abierto a la universidad. En los avatares del primer año, los estudiantes se constituyeron como tales lidiando con las dificultades en la vida cotidiana de la masificación universitaria y desarrollando un conjunto de tácticas para permanecer, que marcarán indefectiblemente sus memorias estudiantiles. Si en los relatos de los estudiantes las creencias igualitarias fueron el producto ideológico del tránsito por la universidad pública, el recuerdo de las prácticas en aquel primer año reveló diferentes maneras de construirlas.

Como hipótesis más general, podemos sostener que la llegada a la universidad constituyó una experiencia iniciática, asociada a la tradición plebeya del ingreso irrestricto (Carli, 2012). En el ingreso se produjo una heterogeneidad de experiencias, producto de la fragmentación de la sociedad y del sistema educativo, de los mandatos e imaginarios puestos en juego y de las trayectorias sociales y biográficas disímiles (Pierella, 2011). Como elemento común, encontramos que los estudiantes ingresaron a un mundo institucional desarrollando tácticas de colaboración entre pares para moverse y adaptarse a un mundo hostil, en el que pesaron las competencias adquiridas en las escuelas secundarias, más libradas a la adaptación individual que a la direccionalidad institucional. Ese primer año representó el pasaje de la escuela secundaria como prolongación de cierto orden endogámico a la universidad como lugar de una exogamia estatal.

Un punto importante, entonces, se refiere a la articulación escuela secundaria-universidad, que está en la agenda de la política universitaria. Se ha analizado el peso del pasado escolar en las trayectorias universitarias, en el marco del carácter crecientemente fragmentado del nivel secundario en la Argentina. De allí que el primer

año universitario en las universidades públicas se constituya en un tiempo-espacio de convergencia de estudiantes con distintos pasados escolares, procedentes de escuelas privadas y públicas, de por sí heterogéneas internamente. Pero ese tiempo-espacio resulta invaluable en tanto ofrece la oportunidad de poner en juego un conjunto de mediaciones institucionales para que esas experiencias disímiles de los jóvenes ingresantes se mixturan con otras, propicien nuevos tipos de intercambios sociales y culturales y desafíen a la enseñanza universitaria a trabajar política y académicamente con las diferencias y las desigualdades de la población estudiantil. Un aspecto valorado por los estudiantes en las investigaciones que realizamos fue el contacto en el primer año universitario entre jóvenes

“

ESE PRIMER AÑO
REPRESENTÓ EL PASAJE DE
LA ESCUELA SECUNDARIA
COMO PROLONGACIÓN
DE CIERTO ORDEN
ENDO GÁMICO A LA
UNIVERSIDAD COMO LUGAR
DE UNA EXOGAMIA ESTATAL.

”

de distintos orígenes sociales, procedencias territoriales, estilos y gustos culturales; pero reconocieron también que esa heterogeneidad se fue perdiendo, a medida que avanzaban en las carreras, ante la deserción universitaria. En esa deserción, cabe señalar que figuraron casos en los que el obstáculo no estuvo vinculado con las posibilidades económicas de continuar con los estudios sino con la capacidad de adaptación de algunos jóvenes que procedían de escuelas secundarias privadas a la cultura institucional de las universidades públicas.

Al reubicarse los egresados de escuelas secundarias en la universidad pública, esto es, en colectivos menos homogéneos desde el punto de vista social y cultural, pierden valor los supuestos y estereotipos existentes sobre los estudiantes universitarios (ligados a la clase

media, a las vocaciones profesionales o a la situación de privilegio social de poder asistir a la universidad) y se torna necesaria una exploración institucional de sus prehistorias y de las expectativas y deseos depositados en esa experiencia iniciática al mundo universitario. Si la pregunta por la articulación institucional está en el corazón de los debates acerca de la relación entre distintos niveles del sistema educativo, se trata de evitar un pensamiento dualista que insista en remitir los problemas de la universidad a los déficits del secundario (sin por ello dejar de alentar una política para el nivel secundario que aborde sus rémoras y problemas pendientes como nivel del sistema educativo) o de suponer fronteras cerradas entre la escuela secundaria y la universidad o de ensayar soluciones uniformes, para pensar en cambio la articulación desde nuevas perspectivas teóricas.

En un encuentro ahondamos de forma muy preliminar en un modo de pensar la articulación como un desafío, para trabajar con la heterogeneidad (Carli, 2011) a partir de distintos insumos teóricos procedentes del pensamiento feminista y posestructuralista: la articulación como creación de nuevas identidades de los sujetos ante el carácter contingente de los vínculos; la atención sobre las circunstancias en las que se producen formas de conexión entre elementos diferentes; la mirada acerca de las situaciones encarnadas en las que se producen conexiones parciales a partir del juego de la diferencia. Los primeros años de la universidad pueden ser pensados como un tiempo privilegiado para un trabajo institucional intenso que ponga en primer plano la heterogeneidad constitutiva de la universidad pública en la Argentina y las conexiones que se construyen a partir de fenómenos diversos. Entre otras cuestiones, se trataría de una oportunidad para construir una base de formación general en el sentido más complejo del término, para profundizar en dinámicas asociativas y colaborativas en una etapa donde aún no entran en juego crudamente los ascensos meritocráticos de los estudiantes y para favorecer estratégicamente la circulación e intercambios entre profesores de distintos niveles del sistema educativo en espacios de trabajo comunes. Desde otro enfoque, se admite que las diferencias iniciales con que ingresan los estudiantes terminan por equipararse pero en el marco de un proceso sólo logrado, siguiendo a Alain Coulon, por aquellos estudiantes afiliados a la institución (Pierella, 2011). Pero, mientras



que la afiliación supone una institución en la que los estudiantes se inscriben constituyéndose como tales, la articulación alude a un trabajo institucional pendiente que permita pensar los itinerarios formativos de los estudiantes, no en estancos cerrados (secundaria-universidad) sino considerando tanto los elementos de discontinuidad como de continuidad de las biografías educativas.

Los estudios sobre la relación entre globalización y conocimiento han destacado la demanda de que la universidad debe impartir competencias de empleabilidad para que los futuros graduados se muevan en un mercado laboral incierto y flexible, mostrando el proceso de individualización de las competencias laborales entendidas como atributos de la

persona (Aronson, 2007). Ese viraje hacia el individualismo que orienta las trayectorias próximas de los graduados, permea también las culturas institucionales, como remanente del desfinanciamiento de la universidad pública en ciclos anteriores o de los supuestos sobre el efecto “natural” del carácter democrático e igualitario de la universidad pública sobre las trayectorias de los jóvenes ingresantes. Como ya anticipamos, los testimonios de los estudiantes revelaron el peso de las tácticas individuales para sortear carencias y dificultades institucionales en los primeros años: hablamos de tácticas por su dimensión artesanal y no de competencias, en tanto supondrían una adquisición sistemática. Esas tácticas resultan muchas veces invisibilizadas, pero en los relatos de los estudiantes emergieron

como indicador de cierta orfandad institucional. Más que el aprendizaje del oficio de estudiante, tal como analiza la sociología francesa, en nuestras indagaciones se trató de los recursos de los estudiantes para ubicarse o permanecer en ámbitos que manifiestan debilidad –desde el punto de vista estratégico- para recibir a los “nuevos” en un período especialmente crítico (Carli, 2012). Los rasgos propios de otras facultades, ligados a disciplinas y profesiones, sugieren también experiencias estudiantiles contrastantes por la mayor o menor regulación de la institución (Blanco, 2012). De allí que el análisis de las culturas institucionales de las universidades públicas y de las dimensiones en juego en esos primeros años universitarios constituya un desafío, que busca evitar que operen como obstáculos

para el adecuado tránsito de los estudiantes y que limiten las arbitrariedades muchas veces invisibilizadas. Por supuesto que esto implicaría acciones ligadas con aspectos presupuestarios y burocrático-administrativos, así como poner en debate los estilos de distintos actores y del gobierno institucional de las facultades. Ante la complejidad que adquieren las universidades en el mundo global, el interés de los estudios sobre educación superior por las dimensiones institucionales y organizacionales se traduce, en este caso, en una inquietud por las formas de recibimiento, seguimiento y acompañamiento de los estudiantes en universidades públicas signadas por su tradición de acceso abierto.

Un último tópico a considerar se refiere a las experiencias de conocimiento de los estudiantes y a la cultura de los profesores. Los estudios sobre alfabetización académica han destacado el interés de los profesores por transmitir sus saberes en detrimento de una mayor atención en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Carlino, 2005). Por otra parte, como ha analizado Remedi (2004), la cultura de los estudiantes se distingue de la cultura de los profesores y cualquier revisión institucional de los primeros años de la universidad invita

“

**SE TRATA DE EVITAR
UN PENSAMIENTO DUALISTA
QUE INSISTA EN REMITIR
LOS PROBLEMAS
DE LA UNIVERSIDAD
A LOS DÉFICITS
DEL SECUNDARIO.**

”

a explorar esa diferencia notable, atravesada por distancias generacionales pero también por las inserciones diferenciales en marcos disciplinarios, académicos y profesionales de los profesores. En los primeros años, esta distancia es mayor y refiere también a que la cultura de los estudiantes apenas se está configurando y arrastra las marcas de la experiencia

adolescente, así como la cultura de los profesores puede ser percibida como hermética y opaca, por lo que adquieren mayor importancia los vínculos sensibles y de identificación con el conocimiento que pueden establecerse en las aulas universitarias. En nuestras indagaciones (Carli, 2012; Pierella, 2012) los relatos de los estudiantes destacaron una serie de aspectos referidos a las experiencias de conocimiento en la universidad; ligados con el estilo de las clases y el papel de los profesores en la transmisión de los modos de acceso y contacto con el conocimiento, con las diversas representaciones existentes del conocimiento universitario, con la importancia de los contextos y de la cultura material del conocimiento (soportes, objetos, espacios, etc.) que trazan un tipo de experiencia invariablemente histórica. Todos estos aspectos resultan cruciales en los primeros años de la formación universitaria, en tanto indican las formas y significados del viaje de conocimiento en la universidad, que debe alejarse de la preeminencia de la transmisión ilustrada moderna asentada en la palabra del profesor y el cultivo del saber erudito, y vincularse con la comprensión del papel activo del estudiante en la apropiación de los saberes.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2012).** Sección “Movimientos Estudiantiles”. *Observatorio Social de América Latina*. Año XIII, No31, pp23-139. Buenos Aires: CLACSO.
- Aronson, P. (2007).** “La globalización y los cambios en los marcos de conocimiento. ¿Qué debe hacer la universidad?”. En Aronson, Perla (coord.), *Notas para el estudio de la globalización*. Buenos Aires: Biblos.
- Blanco, R. (2012).** *Universidad, regulaciones sexo genéricas y vida cotidiana. La dimensión sexual de la experiencia estudiantil*. Tesis doctoral de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Buchbinder, P., Califa, J. y Millán, M. (comp.) (2010).** *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973)*. Buenos Aires: Final Abierto.
- Carli, S. (2006).** “La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente”. *Revista Sociedad*, n° 25. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA Prometeo.
- (2011).** Exposición en *Encuentro Nacional de Articulación entre universidades y sistema educativo*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- (2012).** *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005).** *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Dubet, F. (2005).** “Los estudiantes”. *Revista de Investigación 1, Instituto de investigaciones en Educación*. México: Universidad Veracruzana.
- Krotsch, P. (2002).** “Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, serie Indagaciones, n° 12, junio. Tandil: NEES - UNCPBA.
- Pierella, M. P. (2011).** “El ingreso a la universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario”. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, año 3, No3, julio.
- (2012).** *Figuras de la autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario*. Tesis doctoral de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Portantiero, J. C. (1978).** *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México: Siglo XXI.
- Remedi Allione, E. (2004).** “La institución: un entrecruzamiento de textos”, En Remedi Allione, E. (coord.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdes.
- Toer, M. (1988).** *El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.





MIRIAM SCOTCHDOPE

UNA INTERPELACIÓN NECESARIA

GLORIA EDELSTEIN

CENTRO DE INVESTIGACIONES MARÍA SALEME
DE BURNICHON - FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
HUMANIDADES - UNIVERSIDAD NACIONAL
DE CÓRDOBA

ENSEÑANZA Y CONDICIONES
DEL TRABAJO DOCENTE EN LA
UNIVERSIDAD

ESTE TEXTO REPRODUCE LA PRESENTACIÓN REALIZADA POR LA AUTORA EN EL PANEL “EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y LAS CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE”, EN EL MARCO DEL PRIMER ENCUENTRO UNIVERSITARIO HACIA EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO *DERECHO A LA EDUCACIÓN Y CONDICIONES DE TRABAJO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO*, ORGANIZADO EN CÓRDOBA EN EL MES DE MAYO DE 2013 POR EL IEC-CONADU Y ADIUC.

Agradezco la invitación para participar en esta mesa en el marco de un evento al que asigno singular importancia por las temáticas en debate, dado el momento político que atraviesa nuestro país y Latinoamérica toda, de confrontación de ideas en el marco de una fuerte polarización que nos compele a tomar la palabra y expedirnos.

Dividiré la exposición para considerar las dos cuestiones centrales planteadas en el tema propuesto para el panel: la enseñanza y las condiciones de trabajo de los docentes.

¿QUÉ DECIR ACERCA DE LA ENSEÑANZA? ¿Y DE LAS ENSEÑANZAS?

Aún si se admite la diversidad de opciones respecto de cómo entenderla, es recurrente concebirla como una práctica social, que se genera en un tiempo y espacio concretos, es decir, que está históricamente situada. Que, como tal, da lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones, orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad en las prácticas que tienen lugar en las instituciones educativas, en particular aquellas que remiten a instancias interactivas con los estudiantes. Dicha intencionalidad puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan.

Como práctica social, responde a necesidades y condiciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de

los agentes directos de la misma. Por ello sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. A pesar de estar sostenida en procesos interactivos múltiples, siempre, al menos en algún sentido, cobra forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que los profesores concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema de cómo se comparte y se construye el conocimiento en el aula.

Los múltiples condicionantes que atraviesan esta práctica impactan sensiblemente en la tarea cotidiana; eso hace que esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan, en muchos casos, desplazamientos de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento. Tensiones y contradicciones que se expresan precisamente por el entrecruzamiento de rasgos constitutivos de esta práctica, que remiten a lo social más amplio, a lo institucional y al ámbito circunscripto a la clase, que hacen visibles claramente los signos de su complejidad.

Por lo mismo, se debe intentar un análisis que impida quedar atrapados en la referencia a atributos formales comunes que impiden dar cuenta de realidades específicas. En esta dirección, se apuesta a la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de saberes, conocimientos, costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones, reglas de juego. Tramas diversas que dan cuenta, a su vez, de los complejos procesos sociales –de reproducción, apropiación, intercambio, simulación, negociación, resistencia, entre otros– que se materializan en las prácticas de la enseñanza.

Desde nuestra perspectiva, la enseñanza pone en juego procesos que se revelan como problemáticos por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: epistemológico, en tanto remite a las formas de indagación y validación de ese conocimiento y de su estructuración en una disciplina; psicológico, ya que alude a las formas en que se aprende determinado conocimiento, los modos de relación que éste promueve, los vínculos entre sujetos y los procesos de subjetivación que habilita; político, cultural y social, por cuanto se reconocen y legitiman determinados conocimientos y no otros, operándose en la academia una selección valorativa en base a un universo más amplio de conocimientos posibles; pedagógico-didáctico, por las opciones teórico metodológicas que conllevan los procesos de transmisión-apropiación.

Abrir un espacio de análisis sobre las prácticas de la enseñanza en la universidad supone considerar las condiciones histórico-sociales en que dichas prácticas se producen. Las complejas problemáticas que caracterizan la contemporaneidad en relación con las sociedades, las culturas, las instituciones, los sujetos, generan cambios sustantivos en las ciencias, las artes, las tecnologías y en las formas de relación con el conocimiento. Todo ello plantea importantes desafíos a los procesos formativos y, en consonancia, la necesidad de una redefinición de las tareas, exigencias, responsabilidades y disposiciones que, como profesionales, les cabe asumir a los docentes, tanto en relación con el núcleo de su trabajo –la enseñanza– como respecto de su entorno institucional y social.

En esta línea de pensamiento es fundamental la forma en que se entiende el conocimiento y su construcción cooperativa. De ello deviene una particular manera de entender la enseñanza. No se trata de la asimilación de ideas y conclusiones ya establecidas con respecto al conocimiento público sino de su valor para pensar desde cada sujeto sobre sus conocimientos cotidianos y problematizar sus experiencias. El conocimiento público aparece con un valor de mediación, y su importancia no radica en que pueda ser reproducido, aunque sea significativamente, sino en que pueda ser reconstruido, resignificado, y en que ayude a reformular las comprensiones subjetivas en las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo. Ello requiere contar con las preocupaciones, intereses y puntos de vista iniciales para construir nuevas comprensiones desde el trabajo colaborativo. Implica convertir la función de transmisión cultural en un ejercicio de reflexión y de crítica; supone una dialéctica conflictiva entre los intereses sociales y el necesario distanciamiento crítico. Éstas son las posibilidades que devendrían de ampliar los horizontes de reflexión sobre la enseñanza.

En estos años, diversas investigaciones han vinculado el deterioro cualitativo en la enseñanza con dos razones principales: una, la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinarios; otra, su eventual transformación errónea por efecto de malas transposiciones. Es claro que estas observaciones, que llevaron a plantear la necesidad de profundización de los contenidos disciplinarios en el máximo nivel posible acorde a los desarrollos específicos de cada campo, no han significado el principal

viraje. Lo que resulta en este sentido realmente diferente, es hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de los modos de construcción de conocimientos propios del campo o área de que se trate. Es decir, la historia de desarrollo, la génesis de conceptos nucleares, los debates actuales, los contextos de descubrimiento, justificación y validación de los mismos. Esto es fundamental para poder después avanzar en construcciones pedagógico-didácticas pertinentes en las propuestas de enseñanza.

Un planteo de este tipo rebasa la concepción curricular que sólo considera la estructura conceptual por transmitir, para atender a procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan, no sólo una efectiva apropiación de las ideas consolidadas sino el propio cuestionamiento de las mismas. Doble exigencia para quien enseña, pues conlleva siempre como requerimiento básico, prestar una rigurosa atención a los procesos de transmisión a la vez que a los de apropiación. Esto significa por sobre todo, proponer desde la enseñanza una relación diferente con el conocimiento.

Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente, ya que deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador; sujeto que imagina, produce diseños alternativos que en lo esencial den lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende. Diseños que le otorguen la posibilidad de recrear, de resignificar lo que le es transmitido; que no lo coloquen en situación de sujeto de posesión-reproducción, sino de sujeto en búsqueda de posibles recorridos, de nuevos atajos más allá de cualquier camino pre-establecido.

Entendido de este modo, el planteo pedagógico supone dejar de lado la idea de “dar” o “dictar” clase para dar paso a una manera de hacer que los alumnos trabajen y se pongan al servicio de su trabajo, en la que los esfuerzos del docente se concentren en crear las condiciones óptimas para que los mismos estudiantes, con sus potencialidades y limitaciones avancen en sus saberes y conocimientos.

En contra de toda programación tecnocrática, el núcleo de la empresa pedagógica se orienta a la constitución del sujeto, en un universo en que maestros y alumnos multiplican las ocasiones de poner en juego sus inteligencias y adquirir nuevos saberes. Para ello, la clase no puede abolir el deseo, sino que debiera constituirse en un ámbito donde sean factibles nuevos descubrimientos que abran la

“

LA ENSEÑANZA PONE
EN JUEGO PROCESOS
QUE SE REVELAN COMO
PROBLEMÁTICOS POR EL
ENTRECruzAMIENTO DE
CUESTIONES DE DIVERSO
ORDEN: EPISTEMOLÓGICO,
PSICOLÓGICO Y
PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO.

”

interrogación de los estudiantes sobre sí mismos y reactiven el deseo de conocer.

Este enfoque sitúa de entrada la cuestión del otro en su alteridad radical. El otro, que no es alguien cuyos actos son un simple resultado de influencias recibidas. Evoca una libertad que está en juego, una persona que se atreve y que, aunque sea por un instante, habla por sí misma sin limitarse a lo que le dicta la presión social. El otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad. La cuestión es entonces cómo contribuir a su emergencia. Solo así podemos hablar de aprendizaje emancipador, de emancipación del sujeto. Y para desembarazarnos del paradigma de la educación como moldeamiento y como fabricación, se torna imprescindible instalar en el núcleo mismo de la enseñanza la preocupación y la voluntad de permitir que aquél que sabe sepa que sabe, que sepa para qué sirve lo que sabe, qué puede hacer con ello y dónde y cómo utilizarlo, a qué preguntas responde lo que sabe, cómo podrá hacerlo suyo y a la vez crear soluciones nuevas ante situaciones imprevistas.

En esta línea de sentido, la principal preocupación debe pasar por restituir los saberes existentes como saberes movilizados para la formulación de nuevas preguntas por parte del que aprende. No se pretende con ello renunciar a las exigencias de una cultura académica erigida sobre cimientos disciplinarios sólidos. La cuestión es en todo caso, no fosilizar esa cultura en “utilidades académicas” destinadas simplemente al éxito, incapaces de someter a interrogación al que aprende, de enriquecerle en todas las dimensiones de su persona y habilitarle en su constitución identitaria. Se trata de que el alumno active todo aquello asociado con su desarrollo y que, más allá de las propuestas del docente, lo haga por su cuenta. En realidad, esto no se consigue fácilmente. En muchos casos, el alumno se resiste a entrar en el juego, hace como si ignorase sus reglas o decide bruscamente subvertirlas. A su vez, es claro que no es fácil, desde el lugar docente, aceptar el desbaratamiento de nuestros planes cuando estamos convencidos de haber escogido lo mejor para el otro y seguros de haber hecho todo lo necesario para ofrecérselo. Los educadores somos también seres con un pasado, con una historia en la que enraizamos nuestros proyectos profesionales. Por lo mismo, tenemos que colocar bajo sospecha nuestras perspectivas, nuestras propuestas, y someterlas a un ejercicio permanente de interrogación ética, de indagación crítica consustancial a nuestra profesión.

Enseñar sería entonces intentar compartir lo que se sabe y cree. Ello significa un trabajo sistemático para proveer al otro los puntos de apoyo necesarios para su emancipación. En este juego en el que uno ejerce la profesión nos valemos de herramientas didácticas y las organizamos desde dispositivos en intervenciones reguladoras. Pero al encarar el proyecto didáctico en situaciones concretas no se puede olvidar, al decir de Philippe Meirieu, que en el seno mismo de estos dispositivos son los sujetos los que deben tomar la iniciativa. Y es que en su punto de vista, la eficacia de la didáctica es también su límite aunque no sea sencillo asumir esta contradicción. En palabras del autor, preverlo todo sin haberlo previsto todo. Organizarlo todo dejando, sin embargo, espacio para lo imprevisible. Trabajar incansablemente para poner en práctica dispositivos que favorezcan la construcción de saberes, aceptando al mismo tiempo que no sabemos realmente ni cómo ni por qué cada uno lo consigue o no lo consigue. En suma, partir de la aceptación de que la persona del otro no se reduce a lo que yo he podido programar.

La idea de enseñar convocaría, entonces, a sorprenderse, a añorar lo imposible y a buscar su facilitación mediante la apuesta a potencialidades aun no visualizadas. Esto significa, de una parte, una lectura que no cristalice en un diagnóstico, requiere de la incomodidad de pensar una y otra vez. Es habitar la pregunta por el futuro asumiendo lo inesperado en procura incluso de lo improbable.

Estos planteos conducen a poner en tela de juicio la visión respecto de las capacidades y disposiciones necesarias para quienes ejercen la docencia en la universidad; tanto la idea de idoneidad sostenida exclusivamente en la experiencia resultante del propio desempeño en el tiempo, como la de experto/experticia, que responde a una lógica fundada en una gramática social sustentada en categorías como eficacia, éxito, economía de esfuerzos, y una racionalidad basada en modelos de dominio, en prefiguraciones ideales.

CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE

Quisiera plantear algunas cuestiones que entiendo sustanciales en relación con las condiciones de trabajo necesarias para un docente a cargo de prácticas de enseñanza concebidas en los términos planteados.

“

EL CONOCIMIENTO PÚBLICO APARECE CON UN VALOR DE MEDIACIÓN, Y SU IMPORTANCIA NO RADICA EN QUE PUEDA SER REPRODUCIDO, SINO EN QUE PUEDA SER RECONSTRUIDO, RESIGNIFICADO.

”

Enseñar en las universidades parecía, hasta no hace mucho tiempo, una práctica sin el requerimiento de una formación específica. Asociada con procesos de transmisión en sentido reproductivo, con el recaudo de cierta fidelidad epistemológica a las disciplinas y campos de conocimientos de pertenencia de las mismas, solo suponía el dominio de los contenidos pertinentes. Las habilidades para su transmisión dependían de tal dominio, resultando impensable que fuera necesario en su despliegue, imaginar formas alternativas a las consagradas y establecidas como el canon científico legitimado epocalmente por la academia, garante de calidad en términos teóricos y metodológicos.

Si bien hoy se avizoran algunos cambios quisiera enunciar y referirme, muy sucintamente, a cinco problemáticas centrales que se plantean en relación con las condiciones del trabajo docente, que entiendo destacables a partir de lo expuesto acerca de la enseñanza y el énfasis en las relaciones con el conocimiento.

En primer lugar, lo relativo a la formación necesaria para desempeñarse como docente que, para la mayoría de los casos, reclama una formación complementaria a la realizada respecto del propio campo de conocimientos. En general, los docentes no tienen una formación pedagógica, que hoy se constituye cada vez más en un requerimiento para el desempeño de su trabajo. En tal sentido, su formación es inconclusa. Junto a la actualización permanente en lo relativo a su propio campo de formación y actuación necesitan incorporar una formación orientada al ejercicio de la docencia. Ya he señalado las diversas dimensiones en que se requiere disponer de saberes y conocimientos específicos para quienes intervienen en la enseñanza. Queda por resolver: ¿cuándo, en qué momentos, con qué contenidos? Asimismo, es necesario avanzar en apoyos institucionales y fundamentalmente en que lo relativo a la formación realizada tenga posibilidades de integración a las prácticas cotidianas en la cátedra o área de desempeño; que, además, tenga presencia significativa en la valoración que se realice de su actividad. Es también importante pensar en la apertura a posgrados en enseñanza de disciplinas específicas, incluyendo doctorados.

Otra de las cuestiones refiere a **la cátedra** como forma de organización privilegiada, en cuanto la participación como integrante de

equipos docentes debiera constituirse en ámbito de formación permanente, de formación en el trabajo y, a la vez, de participación en instancias de producción y de reflexión crítica sobre el propio trabajo. En este sentido son valiosas las experiencias que avanzan hacia una organización en departamentos y áreas por sobre las cátedras, que proponen nuevas formas de trabajo académico. Pero estas experiencias siguen siendo muy reducidas. Persiste la configuración de la cátedra como estructura jerárquica, con formas cristalizadas de reparto de tareas y responsabilidades, que colocan a quienes se desempeñan en categorías iniciáticas en roles subsidiarios sin autonomía. En ella, la división teoría-práctica balcaniza las propuestas en la enseñanza de una misma disciplina al no abrir instancias tales como la generación de la propuesta para la cátedra, la preparación de actividades y materiales para los alumnos, o la definición de criterios e instrumentos de evaluación a espacios de socialización y construcción colectiva. Con relación a esta objetivación queremos ser enfáticos: un docente -con mayor razón si se trata de un universitario- no puede intervenir como un mero operador que instrumentaliza definiciones y decisiones tomadas por otros.

Otra cuestión refiere a la participación en la producción y a ciertas reglas de juego – implícitas en muchos casos y que están asentadas como prácticas hegemónicas naturalizadas sin ser sometidas a discusión- respecto del **tema autorías**, de significativa incidencia en trayectorias y carreras académicas. En muchos casos se diluye el papel principal, en la producción de ideas, de docentes en procesos de formación y se les compele a compartir formalmente la autoría de sus escritos. No estamos con ello planteando una secundarización de la producción colectiva en pos de un énfasis en la dimensión individual. Estamos simplemente señalando la cuestión ética, que es necesario dirimir inexorablemente en el reconocimiento de la autoría intelectual según se corresponda con los procesos de trabajo que dan origen a las producciones generadas.

Los requerimientos administrativos de diverso orden reclamados respecto de cualquiera de las tres misiones a cumplir por los universitarios, no pueden insumir un tiempo que debiera ser destinado principalmente a la producción. En particular, cuando las lógicas que orientan la elaboración y desarrollo de programas y proyectos en docencia,

“

**LA PRINCIPAL
PREOCUPACIÓN DEBE
PASAR POR RESTITUIR LOS
SABERES EXISTENTES COMO
SABERES MOVILIZADORES
PARA LA FORMULACIÓN DE
NUEVAS PREGUNTAS POR
PARTE DEL QUE APRENDE.**

”

investigación y extensión responden a lógicas diferentes, también a tiempos diferentes que en muchos casos se superponen sin enfatizar la necesaria economía de esfuerzos en este sentido. Por otra parte debieran, cada vez más, tomar distancia del sentido de “rendición de cuentas” que en muchos casos adoptan, y que va en perjuicio de una real expresión de los avances cualitativos alcanzados en las diferentes propuestas.

La acumulación de cargos y el desempeño en diferentes instituciones es una situación que refuerza el carácter rutinario en las prácticas docentes universitarias ante la intensificación en el tiempo y requerimientos de trabajo en ámbitos diversos y con diferentes grupos. Esto resta posibilidades de enfatizar condiciones propiciatorias de relaciones diferentes con el conocimiento, imprescindibles en una institución que por su constitución identitaria está ligada a la producción intelectual. Por ello, es necesario dar continuidad a los programas orientados a **la mejora de dedicaciones**.

En términos prospectivos, y en importante giro, hoy cobra fuerza la idea que reconoce en los profesores la capacidad para asumir actos intelectuales no rutinarios, orientados por ciertas intencionalidades en el marco de situaciones caracterizadas por su complejidad. Profesores que están preparados para dar razones, para dar cuenta del sentido que asignan a sus opciones respecto de qué, del cómo, del por qué y del para qué de su labor; actos que son asumidos de manera autónoma y responsable desde la conciencia de las propias acciones y

decisiones, particularmente de los efectos que éstas provocan en aquellos a quienes van dirigidas (algo frecuentemente olvidado). Se trata de una perspectiva que alienta una visión del trabajo docente asociada al desarrollo profesional, entendido como una combinación de conocimientos fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones particulares y concretas con posibilidad de ajuste flexible y creativo.

La interpelación de representaciones, modelos y enfoques allana el camino para instaurar propuestas sostenidas en nuevas maneras de pensar y hacer en las prácticas docentes universitarias y, por ende, en la formación necesaria para su ejercicio. Ello implica, de hecho, una reconceptualización del conocimiento que los profesores necesitan tener como conocimiento fundamentado; es decir, qué se entiende por conocimiento profesional y en qué direcciones lo utilizan los profesores para informar sus prácticas. Conlleva asumir un nuevo marco epistémico: una nueva cultura profesional que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente; y que permita sacar a la luz los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente.

Es un planteo que tiene una particular incidencia y derivaciones en las propuestas universitarias, en particular en cuanto a recolocar el papel de la investigación en sus nexos con los procesos de intervención; en la discusión sobre los efectos de poder que devienen de investiduras y jerarquías asignadas a prácticas de docencia y de investigación que interpelan la separación concepción-ejecución y postulan, como contrapartida, la idea de un profesorado orientado a la indagación. Desde este punto de mira se apela a la colaboración entre docencia e investigación en el análisis y reflexión, en la construcción de nuevos conocimientos acerca de las prácticas de enseñar.

El trabajo en comunidades de indagación es de índole social y política, por lo que supone el cuestionamiento de los particulares vínculos con el conocimiento que tienen lugar y el papel que en ellos se asigna a los docentes. Pareciera improbable que se produzcan cambios sustantivos, si no es a partir de políticas que otorguen a la enseñanza y a la formación de docentes la centralidad que les cabe. Significa, en consecuencia, el fortalecimiento de los docentes a partir de restituirles una posición pública autorizada.

ADRIANA CHIROLEU

CONICET

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES - FACULTAD
DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES
INTERNACIONALES - UNIVERSIDAD NACIONAL
DE ROSARIO

DEMOCRATIZACIÓN UNIVERSITARIA Y DESIGUALDAD SOCIAL EN AMÉRICA LATINA

Existe consenso en negar que la riqueza pueda constituirse en determinante de las oportunidades educativas en cualquiera de sus niveles. El discurso republicano e igualitarista¹ rechaza esta asociación por constituir una negación de sus propios principios. Una situación diferente se da en torno a los efectos que puedan tener el talento y/o el mérito individual en la obtención de resultados favorables.²

La noción de mérito implica focalizar en el individuo y considerar que las personas son premiadas por sus acciones y sus logros, a la par de la suposición de que –independientemente de su origen y situación inicial- todos aquellos que estén dispuestos a someterse a ese esfuerzo tienen iguales posibilidades de alcanzar las mismas metas.

Precisamente, el hecho de que los logros académicos individuales no siempre puedan explicarse por los orígenes sociales ha llevado a algunos autores a considerar al mérito como una herramienta de igualación y un mecanismo para alcanzar cierta fluidez social. Para otros, la igualdad de oportunidades entre los actores intervinientes constituye, en cambio, una falsa opción, pues el mérito se encuentra fuertemente mediado por factores adscriptivos, razón por la cual adquiere diferentes alcances desde la perspectiva social.

En consecuencia, dice Dubet (2011), la igualdad de oportunidades que ofrece a todos

la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de su mérito, no busca reducir las desigualdades sino las discriminaciones. Si todas las personas están igualadas en el punto de partida las posiciones jerarquizadas que se obtengan son justas porque están abiertas a todos. Pero es notorio que las posibilidades de éxito de jóvenes provenientes de los sectores altos, medios y bajos no suelen resultar equivalentes.

El talento/mérito constituye, sin embargo, un rasgo presente en la sociedad que es necesario canalizar adecuadamente para morigerar las injusticias que surgen de su aplicación en abstracto.

García Huidobro (2007) por su parte, plantea la existencia de al menos tres concepciones de igualdad de oportunidades que recogen parte de la riqueza de este debate: a) la *meritocrática*: la educación se distribuye de acuerdo al talento/mérito de los estudiantes; b) la *de tratamiento*: el criterio de distribución es la universalidad de la ciudadanía que implica que todos sean tratados de la misma manera y c) la *compensatoria*: el criterio de distribución es la dificultad para conseguir determinados resultados, por lo que hay que concentrarse en los individuos que están en desventaja y en riesgo de no lograr un nivel adecuado de educación. Este último principio es el más difícil de alcanzar.³

Hasta entrados los años 60, el principio meritocrático dominó la escena y combinó, en términos de Dubet y Martuccelli (1998), dosis

de universalismo y segregación. En nombre de aquel, los alumnos estaban orientados hacia diversos tramos del sistema educativo⁴ mucho más por su nacimiento que por su rendimiento. Con la masificación –señalan los autores- es el desempeño el que establece la carrera escolar, aun cuando el mismo “se determine, en última instancia, por el nacimiento de los alumnos”.

Sin embargo, si encaramos un balance de la masificación, cabe reconocer que si bien todos los sectores sociales se beneficiaron con el acceso, esto no supuso que las brechas entre jóvenes con diverso rendimiento, vinculado con orígenes sociales disímiles, se redujeran significativamente.

El reclamo por igualdad de tratamiento y de resultados en las instituciones educativas es una exigencia democrática de segunda generación; se pasa así de un estadio de universalidad e igualdad de la oferta educativa a la exigencia de igualdad de resultados, esto es, educación de calidad para todos, lo que conduce a la desigualdad de tratamientos (compensación) y a la exigencia de integración de todos en la misma institución (García Huidobro, 2007).

Estos requerimientos, sin embargo, no sólo tienden a ser cuestionados desde la lógica de instituciones de élite (que ya no tienen existencia real pues desaparecieron como consecuencia de la presión masificadora), sino que se introducen mecanismos de diferenciación entre establecimientos y diplomas que anulan o reducen los efectos democratizadores de la ampliación de las oportunidades.⁵

¹ Para Dubet (2011), la Revolución Francesa anuncia el reino de la igualdad de oportunidades. Esto supone que la herencia y las diferencias de educación están abolidas para que el mérito de los individuos produzca, por sí solo, desigualdad justa.

² En *Los herederos*, Bourdieu y Passeron (2003) señalan que no existe igualdad de oportunidades porque, por una parte, los talentos y los dones están desigualmente distribuidos; pero, además, porque la escuela favorece las actitudes y las disposiciones, esto es los *habitus* propios de las clases dirigentes.

³ Desde una perspectiva analítica coincidente, Dubet (2006) no discute el principio de igualdad de oportunidades, pero le agrega tres principios de justicia complementarios: el de la igualdad distributiva de las oportunidades (velar por la equidad distributiva de las oportunidades a través de una discriminación positiva); el de la igualdad social de las oportunidades (que se preocupa no solo por la excelencia de los vencedores, sino por el destino de los vencidos); y la igualdad individual de las oportunidades (en lo referente a la utilidad de los estudios y la formación de los sujetos).

⁴ Los sectores populares hacia el nivel inicial, los más acomodados hacia los liceos y/o la universidad.

⁵ García Huidobro (2007) señala –citando la opinión de Marie Duru Bellat- que “se trata de una realidad porfiada. Cuando se supera un mecanismo de segmentación, surge otro. A medida



MIRIAM SOCOLOVSKA

Se crean entonces varios “mercados escolares” (Dubet y Martuccelli, 1998) orientados a públicos distintos que ofrecen diplomas de valor dispar que serán recibidos de manera diferente por la estructura ocupacional. Esto implica que el grado universitario se constituye en *condición necesaria pero no suficiente* para acceder a los mejores puestos de trabajo que acogen, mayoritariamente, a ciertos perfiles profesionales formados en instituciones que generan ofertas particulares.

Señala Dubet (2011) que las desigualdades que antes se manifestaban de manera precoz, ahora se dan a lo largo de los estudios. A esto debe sumarse, en el caso de América Latina, la diferenciación/segmentación institucional que constituye otra manera de profundizar las desigualdades.

Constatamos entonces, una ampliación de las oportunidades en el ámbito universitario que supone el acceso de nuevos grupos: resulta oportuno preguntarse si toda ampliación de las oportunidades tiene efectos democratizadores de igual alcance o, en todo caso, cómo éstos pueden ser potenciados. En una primera lectura, puede decirse que toda expansión matricular o institucional supone cierta democratización, aunque puede reconocerse la existencia de diversos tipos de democratización. Prost (1986) distingue entre *democratización cualitativa* y *cuantitativa*: la primera implica el debilitamiento del lazo entre orígenes sociales y destino escolar; la segunda es aquella que alcanza a todas las clases sociales. Por ejemplo, dice el autor, el automóvil está hoy democratizado cuantitativamente porque tanto los obreros como los gerentes pueden acceder al mismo. Sin embargo, como no todos compran los mismos autos, no puede decirse que exista una democratización cualitativa pues subsisten formas de desigualdad para acceder a ciertos vehículos.

Merle (2004) remarca que el uso corriente del término democratización remite más a un fenómeno de difusión de bienes que a uno de igualación de condiciones escolares de los individuos. Por eso prefiere la denominación de *democratización uniforme o segregativa* que se constata, por ejemplo, en el reclutamiento social que se da en Francia entre las diferentes series de bachilleres.

En este sentido, la democratización puede ser igualitaria o uniforme, en términos de Goux y Maurin (1997), en la medida en que los diferentes grupos sociales se benefician de manera más

o menos equivalente del esfuerzo de apertura realizado en cada uno de los escalones del sistema educativo. Las desigualdades se habrían desplazado, pero permanecerían en magnitudes similares.

Es segregativa cuando designa la desigual distribución de los perfiles de los estudiantes según categorías sociales, por los distintos itinerarios formativos y por los diferentes niveles (Duru-Bellat y Verley, 2009). Aún en posesión del mismo diploma, las diferencias entre los grupos sociales persisten. En el caso de América Latina, cada vez más, la segmentación del sistema de educación superior y las ofertas diferenciales en términos institucionales y de diplomas actúan morigerando los efectos democratizadores que la graduación superior puede tener. Al respecto existen dudas razonables – que merecen ser exploradas empíricamente – sobre el valor que el mercado ocupacional asigna a los diplomas provenientes de instituciones diversas.

En conclusión, la posibilidad de calificar el desarrollo de un nivel educativo como inserto en un proceso de democratización se vincula estrechamente –señala Merle (2004)– con la definición de educación que se tenga. Si por ésta se entiende un bien en sí mismo del que se extrae un beneficio (cualquiera que éste sea), acceder a un nivel de estudios del que se estaba excluido supone democratización. Si, en cambio, se focaliza en el valor de los diplomas que se obtienen en las diversas instituciones, y se constata que los mismos dan acceso a oportunidades sociales y laborales diferentes, no puede hablarse de democratización cualitativa, porque efectivamente no opera una reducción de las desigualdades sociales.

POLÍTICAS DE EXPANSIÓN DEL NIVEL SUPERIOR EN ARGENTINA, BRASIL Y VENEZUELA: LOS ALCANCES DEL CONCEPTO DE DEMOCRATIZACIÓN

La tradicionalmente deprimida cobertura de educación superior de América Latina⁶ ha pasado a constituir el foco de atención de las políticas nacionales de varios de los países de la región, en especial de la mano de la expansión de la oferta pública. Enmarcado en proyectos nacionales diversos, este proceso que supone la creación de instituciones de diferente formato y alcance (universidades interculturales en la región Andina y México, universidades federales en Brasil,

municipalización de la educación superior en Venezuela, creación de universidades nacionales y centros regionales universitarios en Argentina, y en todos los casos, expansión de la oferta a distancia, tiene en común la generación de más oportunidades en el nivel y el reconocimiento que resulta conveniente la creación de condiciones para la inclusión de grupos (sociales, étnicos, de género)⁷ tradicionalmente postergados. Analizaremos brevemente los casos de Argentina, Brasil y Venezuela por ser representativos de modalidades particulares de alcanzar objetivos comunes aunque con alcances diversos.

En Argentina, la Tasa Bruta de Escolarización Superior (TBES) de los jóvenes entre 18 y 24 años ronda el 50%; la misma es producto de una rápida y temprana expansión de la escuela media y de la masificación del nivel superior que se inició en los años 50; el crecimiento de este nivel se centró en la oferta pública en el marco general de una movilización social que forzó la apertura del sistema y la eliminación de las barreras al acceso. Esto, sin embargo, va acompañado por altas tasas de deserción y atraso en los estudios que, aunque no anulan los efectos democratizadores de la expansión, seguramente los limitan.

En los últimos 20 años pueden señalarse dos mecanismos principales de ampliación de las oportunidades en el nivel: la expansión institucional y el apoyo económico, a través de la creación de programas de becas universitarias. En lo que respecta al primero, desde 1989 se crearon 20 universidades nacionales, 11 de las cuales se ubican en el conurbano de la ciudad de Buenos Aires; en el sector privado por su parte, en la primera mitad de los años 90 se duplicó el número de instituciones y este ritmo de expansión se redujo sólo cuando la autorización para la creación de nuevas universidades, quedó a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que fija estándares más exigentes.

Si focalizamos en las universidades nacionales creadas en el conurbano de Buenos Aires, el primer rasgo a destacar es su inserción en un medio socioeconómico muy desfavorable, razón por la cual atienden mayoritariamente a una población estudiantil de escasos recursos

que aumenta la escolaridad promedio, las desigualdades frente a la educación se hacen más sutiles y más duras”.

⁶ La Tasa Bruta de Escolarización Superior se ubica, en promedio, en el orden del 30% de la población entre 20 y 24 años. Según datos UNESCO pertenecientes a 2008, Estados Unidos y Europa alcanzaban por entonces una tasa próxima al doble.

⁷ En este sentido, la noción de *inclusión* parte de la revalorización de la diversidad, tradicionalmente considerada una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un Estado-Nación en sentido clásico. Procura además lograr una articulación virtuosa con las nociones de mérito y excelencia propias de los estudios superiores y no se desentiende de los complejos procesos que suceden al ingreso formal a las instituciones, para garantizar un tránsito exitoso de clientelas provistas de saberes y prácticas no tradicionales.

económicos y culturales. Desde esta perspectiva, la creación de las instituciones operó en el sentido de generar oportunidades para que estos jóvenes continuaran sus estudios en la universidad, y pudieran ampliar sus horizontes de vida. Sin embargo, el deterioro de la calidad de la escuela secundaria –que se agudiza en las que se ubican en zonas económicamente deprimidas- reduce las posibilidades de un tránsito exitoso aún en estas instituciones que nacen con una vocación particular de atención de estas situaciones.

En general, estas universidades establecen cursos preuniversitarios cuya finalidad no es estrictamente selectiva sino introductoria a la vida universitaria y a sus exigencias. No obstante, opera un alto nivel de abandono en estos cursos y en el primer año de las carreras: déficit en la formación académica previa, dificultades económicas, desconocimiento de las formas de organización del estudio y falta de tiempo para dedicarle, son señaladas como las principales causas de este temprano fracaso.

En lo que refiere al apoyo económico, el Programa de Becas Universitarias surgió a mediados de los años 90 como forma de atender los requerimientos de los sectores sociales más desfavorecidos.⁸ En los últimos años se ha visto complementado además por el Programa Nacional de Becas Bicentenario (dirigido a alumnos que cursan carreras científico técnicas) y el Programa Nacional de Becas de Grado TICs (dirigido a alumnos de carreras de grado vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación). En 2009, este conjunto de Programas cubría alrededor del 3% de la matrícula en universidades e institutos nacionales, otorgando una ayuda económica modesta y sin generar mecanismos efectivos de compensación que permitan equilibrar las posibilidades de jóvenes provenientes de entornos sociales diversos.⁹

En Brasil, el bajo porcentaje de estudiantes en el tercer nivel (TBES del orden del 20% de los jóvenes entre 18 y 24 años) se vincula a una lenta expansión del nivel medio a lo largo del siglo XX y una ampliación de oportunidades en el nivel superior operada a través del sector privado.

En los últimos 10 años, el país duplicó la cobertura en educación superior; esta expansión tuvo lugar durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), a través especialmente de la red privada, mientras en los

⁸ A partir del año 2000, se incorporaron subprogramas para discapacitados e indígenas.

⁹ Sólo el Programa Nacional de Becas Bicentenario prevé estos mecanismos, pero hasta la fecha, su efectividad es muy limitada.



años de Lula (2003-2011), creció el acceso a las universidades públicas, que en la actualidad¹⁰ llegan a 102, con más de 140 sedes en diferentes ciudades. Durante el mandato de Lula se crearon en Brasil 14 nuevas universidades federales y 117 campus de enseñanza, lo que aumentó un 25% la oferta pública y profundizó también el proceso de interiorización de la educación superior.¹¹

Desde mediados de los 90 se han generado también políticas inclusivas, algunas de las cuales procuran atender las dificultades económicas para el desarrollo de estudios superiores, a través de becas o créditos para estudiantes matriculados en instituciones privadas, mientras otras están más focalizadas hacia las desigualdades raciales y étnicas (Políticas de Acción Afirmativa).

Sin embargo, las políticas de inclusión de mayor envergadura han sido direccionadas hacia las instituciones privadas: entre ellas, el Programa de Financiamiento Estudiantil (FIES) y el Programa Universidad para todos (PROUNI). Este último, establecido en 2004, prevé aprovechar parte de las vacantes ociosas de las Instituciones de Enseñanza Superior Privadas a través de becas de estudio integrales y/o parciales para estudiantes considerados pobres (con un ingreso familiar menor a tres salarios mínimos), que cursaron el nivel secundario en escuelas públicas, con una participación de indígenas y negros similar a la que se da en cada estado y a profesores de la red pública de enseñanza fundamental que no tengan diploma de enseñanza superior. Como contrapartida, las instituciones privadas (con o sin fines de lucro) que adhieran al programa, serán eximidas del pago del impuesto a la renta y de la contribución social sobre el lucro líquido. La selección de candidatos se hace teniendo en cuenta los resultados del ENEM (prueba final del secundario) por lo que respeta el principio del mérito.

En Brasil, sumando los aportes del FIES y el PROUNI, cerca del 10% de la matrícula total es alcanzada por algún tipo de beneficio. Con relación a este último programa, por esta vía el gobierno abrió en 2011 más de 254 mil vacantes y desde su inicio, en 2005, otorgó alrededor de 1 millón de becas. Mucho se ha debatido sobre sus alcances ya que, aunque amplía las oportunidades en el nivel superior lo



**RESULTA OPORTUNO
PREGUNTARSE SI
TODA AMPLIACIÓN DE
LAS OPORTUNIDADES
TIENE EFECTOS
DEMOCRATIZADORES DE
IGUAL ALCANCE O, EN TODO
CASO, CÓMO ÉSTOS PUEDEN
SER POTENCIADOS.**



hace en instituciones de muy variada calidad que por tanto conducirán probablemente a destinos ocupacionales diversos; asimismo, y desde otra perspectiva de análisis, puede constituir una forma de profundizar la privatización de la educación superior brasileña.

En otro orden de cosas, en algunas universidades estatales se implementa un sistema de cupos para negros e indios, mecanismo de *acción afirmativa* que reserva un porcentaje de las vacantes para personas pertenecientes a ciertos grupos raciales o étnicos. Asimismo, el Congreso Nacional está discutiendo un proyecto de ley que garantiza el 50% de las vacantes en las instituciones públicas para alumnos provenientes de escuelas públicas y efectúa una reserva de cupos para minorías étnicas (Peixoto, 2010).

En lo que respecta a Venezuela, los años de gobierno de Chávez supusieron un cambio de contenido en la agenda de gobierno de educación superior, la cual prioriza temas como la necesidad de mejorar la equidad y aumentar la inclusión propendiendo a alcanzar una mayor pertinencia social. En el transcurso de la primera década de este siglo los proyectos de expansión de las matrículas a través de la incorporación de sectores sociales tradicionalmente alejados de la institución van a ir acentuándose, al actuar la inclusión como política articuladora de la educación superior.¹²

En este sentido, la demanda no atendida por las universidades tradicionales va a encauzarse a través de la creación de nuevas instituciones las cuales conforman en la actualidad un verdadero sistema paralelo al de las tradicionales.

Entre 1999 y 2009 se crearon 15 nuevos establecimientos: 8 Universidades, 6 Institutos Universitarios y 1 Escuela de formación de Oficiales Técnicos de las Fuerzas Armadas Bolivarianas. Entre ellas se destaca especialmente la Universidad Bolivariana de Venezuela (2003), que cuenta con cuatro sedes en el interior del país. Además, con el establecimiento de la Misión Sucre comienza la municipalización de la educación superior a través de las denominadas Aldeas Universitarias, que se ubican en lugares lejanos de los centros educativos. A partir de 2006, la Misión Sucre se articula con la Misión Alma Mater a los efectos de “desarrollar y transformar la educación universitaria en función del fortalecimiento del Poder Popular y la construcción de una sociedad socialista” (Gobierno Bolivariano de Venezuela, 2010). La TBES se ha ubicado recientemente en el orden del 83% de los jóvenes entre 18 y 24 años, generando un salto significativo en términos de cobertura.

En el proyecto nacional, las políticas inclusivas se fundamentan en “el desarrollo del talento humano al servicio de la sociedad para acabar definitivamente con la formación de profesionales sólo para la obtención de títulos”. Se espera que la masividad rescate y expanda los talentos de la sociedad e incorpore la diversidad que dará más calidad a la formación (MinCi, 2010). Se busca además, que la inclusión no se dé en instituciones enclaustradas y excluyentes en la que “los estudios son concebidos y ejecutados fuera de los contextos comunitarios y las necesidades sociales más urgentes, con programas que proponen un conocimiento desagregado, fragmentado, unidireccional, escolástico y poco participativo” (Soto, 2005).

La oferta pública pues, ha crecido con una gran rapidez generando una fuerte expansión matricular y del número de graduados aunque precisamente por esa vertiginosidad, es cuestionada por algunos, en términos de calidad de los aprendizajes y por otros, por considerarla una forma de control ideológico.

**SEGÚN EL COLOR DEL CRISTAL
CON QUE SE MIRE**

En el contexto general de América Latina, la región más desigual del planeta, una estructura social polarizada que tiende a cristalizar posiciones

10 Año 2013.

11 También se expandieron de manera significativa los Institutos Federales de Educación Tecnológica que suponen otra forma de crecimiento de la educación superior. Asimismo, el crecimiento de la Educación a Distancia ha sido muy importante: en 2008 constituyó el 14% de la matrícula total.

12 Algunos autores señalan la existencia de dos etapas en la gestión Chávez, siendo el año 2002 el parteaguas. Hasta esa fecha, se proyectaba elevar la calidad y mejorar la inclusión introduciendo algunos cambios pero conservando el modelo institucional existente. A partir de 2002, comenzó a afianzarse la idea de que estas políticas deben ir acompañadas de una profunda transformación de la direccionalidad, la institucionalidad y los modelos educativos de la universidad tradicional (González Silva, 2008).

sociales extremas y oferta una reducida movilidad social entre posiciones contiguas, el nivel superior se convierte en un agente fundamental para sacudir esas estructuras.

Si es dable reconocer que la expansión de la oferta en el tercer nivel constituye siempre una forma de democratización, cabe explorar las maneras de lograr una acentuación de sus efectos virtuosos. Se plantea entonces el desafío de que las políticas públicas de expansión de la oferta universitaria se orienten de manera más ajustada a actuar sobre las desviaciones y/o tensiones que reducen esos efectos democratizadores y hacen que, en última instancia, no operen de manera significativa sobre la desigualdad social.

En este sentido, estas conclusiones pueden tener *el color del cristal con que se mira*, esto es, variar según se focalice el medio vaso lleno (la democratización en el sentido de ampliación de las oportunidades) o el medio vaso vacío (los límites a la reducción de la desigualdad social).

En los últimos años ha operado un doble pasaje: de una demanda de ampliación del acceso a una que contemple además la permanencia y el egreso; esto es, comienza de manera incipiente



SERÍA OPORTUNO INCENTIVAR EN NUESTROS PAÍSES MECANISMOS DE DISCRIMINACIÓN POSITIVA QUE GENEREN CONDICIONES PARA UNA IGUALACIÓN DE LOS RESULTADOS EN EL TRÁNSITO ESCOLAR.



a operar un reconocimiento de esta exigencia democrática de segunda generación. Asimismo, se da el tránsito de una atención de la demanda social como si la sociedad fuera homogénea a una que procura salvaguardar los derechos de minorías tradicionalmente excluidas del nivel por causas económicas, étnicas u otras situaciones particulares.

Estas políticas son de reciente implementación y por lo tanto, no es factible concluir taxativamente sobre sus efectos puntuales. Sin embargo, un primer análisis permite señalar que sería oportuno incentivar en nuestros países mecanismos de discriminación positiva que generen condiciones para una igualación de los resultados en el tránsito escolar.

La expansión institucional y el apoyo económico, mecanismos adoptados en los tres países en estudio, si bien constituyen una forma de democratización, no garantizan *per se* una reducción de las desigualdades sociales. Constituye una forma de ampliación de la oferta que seguramente se traducen en efectos positivos en una multiplicidad de aspectos de la vida individual y social; de hecho, el tránsito por estas instituciones (independientemente de la graduación) posiblemente brinde herramientas útiles para una mejor inserción en la estructura ocupacional y amplíe las formas de participación social y política. Pero merece ser complementado por otros mecanismos que generen condiciones razonables de permanencia y egreso en instituciones de alta calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.

Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades.* Barcelona: Gedisa.

(2011). *Repensar la Justicia Social contra el mito de la igualdad de oportunidades.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Duru-Bellat, M. y Verley, É. (2009). “Les étudiants au fil du temps.: contexte et repères institutionnels”. Gruel, L., Galland, O. y Houzel, G. (dirs.) *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d' une nouvelle jeunesse.* Rennes: Presses Universitaires.

Duru-Bellat, M., Kieffer, A. (2001). “The Democratization of Education in France: Controversy over a Topical Question”. *Population, 13* (2) [en línea]. Disponible en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032_4663_2001_hos_13_2_7195

García Huidobro, J. (2007). “Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno”. *Revista Pensamiento Educativo, 40* (1), [en línea]. Disponible en http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/COX/PENSAMIENTO_EDUCATIVO_40-I.pdf

Gobierno Bolivariano De Venezuela (2010). *La Revolución Bolivariana en la Educación Universitaria (1999-2009).* Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.

González Silva, H. (2008). *La Educación Superior en la República Bolivariana.* mimeo.

Goux, D. y Maurin, E. (1997). “Démocratization de l'école et persistance des inégalités”. *Economie et statistique, (306)* 306 [en línea]. Disponible en http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/estat_0336-1454_1997_num_306_1_2570

Merle, P. (2004). “La démocratisation de l'école”. *Le Télémaque, 25,* 135-148. Caen: Presses universitaires.

Peixoto, M. (2010). “Políticas de admisión a la educación superior en Brasil. Trayectoria histórica y políticas actuales”. En SEMPLADES, *Seminario Internacional de Admisión y Nivelación a la Universidad en América Latina.* Quito: Semplades.

Prensa MinCi (2010, 17 de febrero). “Venezuela promueve masificar la educación para acabar con el dogma de la educación elitista”. *Aporrea.org* [en línea]. Disponible en <http://www.aporrea.org/educacion/n151249.html>

Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris: PUF.

Prost, A. (2001). “La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale”. *Revue suisse des sciences de l'éducation 1/2001* [en línea]. Disponible en http://www.szbw.ch/Downloads/articles/2001/2001.1/SZBW_1.1_Prost.pdf

Soto, H. (2005, 1 de mayo). “Educación Superior en la Venezuela Bolivariana”. *Aporrea.org* [en línea]. Disponible en <http://www.aporrea.org/educacion/a13732.html>

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

UNA HIPÓTESIS DE TRABAJO

MEJORAR LA ENSEÑANZA PARA DEMOCRATIZAR LA UNIVERSIDAD

JUAN CARLOS TEDESCO

EN EL MARCO DEL XXX CONGRESO ORDINARIO DE CONADU, JUAN CARLOS TEDESCO¹, DIRECTOR DEL PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, BRINDÓ UNA CONFERENCIA EN LA QUE RELATÓ SU EXPERIENCIA AL FRENTE DEL MISMO².

El problema del desgranamiento en los estudios universitarios está en la agenda de la discusión de las políticas universitarias en Argentina y en el ámbito latinoamericano. El diagnóstico es conocido. Por un lado, se aprecia la existencia de una marcada vocación democrática en la normativa que nuestro país ha adoptado sobre educación superior. Las leyes establecen el ingreso irrestricto y la gratuidad de los estudios universitarios y la obligatoriedad de la escuela secundaria. Los instrumentos legales definen una política que tiene un contenido democrático muy fuerte. Este contenido democrático, sin embargo, se neutraliza y se erosiona por una serie de factores que provocan que, en realidad, la experiencia

que les permitimos hacer a una proporción muy alta de nuestros jóvenes sea la experiencia del fracaso. Los datos cuantitativos al respecto son conocidos: entre el curso de ingreso y el primer año existe una proporción de fracaso que varía según las universidades y las carreras pero que, en ningún caso, baja del cincuenta por ciento. Las razones de este fenómeno también son conocidas y permiten sostener que se trata de un fenómeno complejo, en el sentido de que intervienen múltiples dimensiones para provocarlo y para explicarlo.

El primer argumento o hipótesis para explicar la magnitud del fracaso remite a la baja calidad de la escuela secundaria. No hay dudas acerca de la validez de esta hipótesis, agravada por el hecho de que, en el caso argentino, los jóvenes que están terminando la escuela secundaria e ingresando a la universidad en estos años, comenzaron su trayectoria educativa en los años 2000-2001. Desde esta perspectiva, nos parece importante tener en cuenta la trayectoria educativa completa de los estudiantes y no sólo lo que sucede en el último año del secundario. Estos jóvenes han pasado por una escuela primaria muy deteriorada y también vivieron el deterioro de las condiciones materiales de vida de sus familias. Esta es la generación que estamos recibiendo.

Los déficits de la escuela secundaria se reflejan en los bajos niveles de dominio de

conocimiento básicos pero también en aspectos más intangibles, como los hábitos de estudio, la disciplina, el manejo de metodologías de estudio, los niveles de comprensión lectora y la baja reflexión e información acerca de las orientaciones vocacionales. Los déficits del lado de la demanda se refuerzan y se complementan con las características de la oferta de la universidad, que se caracteriza por hechos que todos ustedes conocen: aulas con grupos numerosos, profesores con dedicación simple y sin formación pedagógica. A esto se suma el bajo prestigio que tiene la actividad de enseñanza en la universidad, particularmente de la enseñanza en los primeros años. Es decir, existen una serie de dimensiones tanto “duras” –infraestructura, condiciones de trabajo– como cualitativas –formación docente, diseño institucional–, que refuerzan el déficit de los estudiantes y provocan el fracaso de un número significativo de ellos que, en muchos casos, son la primera generación de sus familias en llegar a la universidad, o sea que no tienen el capital cultural que solían tener nuestros universitarios tradicionales.

En este contexto, si queremos afianzar el proceso de democratización de la educación superior, la universidad tiene que enfrentar el desafío de lo pedagógico. Y, a la inversa, la pedagogía tiene que enfrentar el desafío de la universidad. Porque este es el otro aspecto de

¹ Juan Carlos Tedesco es Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Se desempeñó como especialista en política educativa en la UNESCO y fue Ministro de Educación de la Argentina (2007-2009).

² Este texto es producto de la desgrabación de la conferencia y, por lo tanto, mantiene el tono coloquial de la exposición oral.

la discusión. Cuando uno dice “tenemos que hacer un enorme esfuerzo pedagógico para ver cómo se enseña a los estudiantes”, las respuestas que vienen del lado del saber pedagógico no son apropiadas o no las tenemos a mano como para poder aplicarlas. No hay un manual que dice cómo se hacen las cosas.

EL PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA³

La experiencia que estamos desarrollando en la UNSAM partió de la base de reconocer la complejidad de este fenómeno y la primera consecuencia de este reconocimiento se expresa a través del fuerte compromiso institucional con el proyecto. Desde el punto de vista organizativo, el programa depende del rectorado, lo cual es una manera de garantizar la posibilidad de actuar sobre el conjunto de las variables que intervienen en las estrategias de acción. Dicho en otras palabras, es la institución la que está impulsando esta política, lo cual es condición necesaria para enfrentar las múltiples dimensiones del problema.

Pero asumir el compromiso institucional no significa que se deba hacer lo mismo en las diferentes escuelas o departamentos. Desde el principio, sostuvimos que no se podía definir el mismo abordaje para toda la universidad. Empezamos por reconocer la especificidad que tienen los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada uno de los campos disciplinarios de la universidad: no es lo mismo acceder e ingresar a la Escuela de Ciencia y Tecnología que a la Escuela de Economía y Negocios, o a las carreras de Ciencias Sociales o a tecnicaturas como, por ejemplo, las del Instituto Ferroviario. No es lo mismo ni desde el punto de vista pedagógico, ni desde el punto de vista cultural y social. Sin desmerecer ninguna carrera, es preciso reconocer que no es lo mismo para el país que tengamos este tipo de fracasos en los jóvenes que quieren estudiar Ingeniería o que los tengamos en los que quieren estudiar Administración de Empresas. La primera decisión que se tomó fue empezar por las áreas más duras y socialmente más significativas, ubicadas en la Escuela de Ciencia y Tecnología.

Además de la especificidad, la segunda decisión importante consistió en partir de las hipótesis que los profesores formulan sobre

las causas del fracaso de los estudiantes. El programa no ofrece un curso de pedagogía ni de capacitación docente, sino que propone un análisis del problema que queremos solucionar como un problema de investigación científica. Esta etapa de la estrategia se basa en discutir con los equipos de profesores del curso de ingreso y de las materias del primer año acerca de las explicaciones que ellos formulan sobre las causas de este fenómeno y la importancia de solucionarlo. En estas discusiones se producen las reacciones conocidas. La primera reacción pasa por asignarle toda la responsabilidad a la escuela secundaria. En este punto es importante mostrar tanto los datos relativos a las condiciones en las cuales los estudiantes cursaron su escuela secundaria, como también la responsabilidad de la universidad en no propiciar que el costo de la mala secundaria lo paguen los propios estudiantes. Son éstos los estudiantes a los cuales tenemos que enseñarles, no otros.

La segunda reacción se ubica en la idea según la cual las estrategias de inclusión implican “bajar el nivel”. En este punto, nuestro argumento estuvo dirigido a la necesidad de distinguir el nivel en el punto de partida del nivel en el punto de llegada. No bajar el nivel del punto de llegada es legítimo pero, para alcanzarlo, es necesario adecuarse al punto de partida. La estrategia consiste en conocer el punto de partida de los estudiantes y, desde ahí, trazar una trayectoria de aprendizaje que permita alcanzar el punto de llegada que nuestros estándares de calidad define como el adecuado.

Llegados a este punto, las discusiones comienzan a referirse a las hipótesis que explican el fracaso. Las primeras hipótesis aluden a aspectos que podríamos llamar “duros”: falta de tiempo, grupos numerosos, carencias de infraestructura y equipamiento. Nadie puede dudar de la legitimidad de estas hipótesis y de las demandas que se deducen de ellas. La lógica de un programa de este tipo se basa en la capacidad de satisfacer estas demandas, lo cual exige mayores recursos financieros: cursos más largos, clases de apoyo, mayor cantidad de docentes y de aulas, etc. El punto fundamental consiste en tener capacidad de reacción frente a la hipótesis, evitando la pasividad o el fatalismo. Si hace falta más tiempo, la universidad tiene autonomía como para definir el tiempo que se dedica a un curso de ingreso o al aprendizaje de determinados contenidos. Lo mismo sucede con la cantidad de estudiantes por grupo o la cantidad de docentes.

Lo interesante es que a medida que se actúa sobre estas variables, las discusiones se van acercando a los aspectos más cualitativos y más intangibles del cómo se enseña y cómo se aprende. En esta discusión aparece con particular importancia el tema de los hábitos de estudio, considerado como un aspecto central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas científicas. La ausencia de hábitos de estudio es identificada como una de las características centrales de la escuela secundaria. Sin embargo, la universidad no puede permanecer pasiva y esperar que ese problema se resuelva espontáneamente. La tarea de la universidad, especialmente en la etapa inicial de la trayectoria de los estudiantes, es formar los hábitos de estudio.

Las respuestas a este desafío cognitivo pueden ser muy variadas, según las disciplinas con las cuales trabajemos. Es importante, al respecto, salir del discurso pedagógico “políticamente correcto”, que se opone indiscriminadamente a metodologías más directivas y de mayor regulación en el proceso de aprendizaje. La respuesta tradicional para formar un hábito de estudio es la repetición y la obligación formal de estudiar sistemáticamente. En el lenguaje corriente esto se traduce, por ejemplo, en la práctica de “parcialitos” administrados semanalmente. La obligación, sin embargo, no es solo de los estudiantes sino también de los profesores, que deben corregirlos y devolverlos enseguida, para que el estudiante y el profesor tengan la información de cómo va el proceso de aprendizaje y no se enteren en el último día, cuando ya no hay nada que hacer.

Además de los hábitos de estudio, el otro problema generalmente identificado como déficit importante es el bajo nivel de comprensión lectora. Al igual que en el tema anterior, ese déficit debe ser encarado con estrategias específicas que permitan mejorar los niveles de comprensión lectora en cada ámbito disciplinar.

A partir de este enfoque, fundamentado en el respeto por la especificidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto desde el punto de vista de las disciplinas como de las características de los estudiantes, la estrategia se basó en los proyectos de cátedra. Propusimos que cada cátedra diseñe su proyecto de mejoras y que lo aplique en el cuatrimestre, con el apoyo del Programa, la evaluación de resultados y la redefinición, al año siguiente, del proyecto con elementos de mayor complejidad. El Programa ya lleva dos años y los resultados en el caso

³ El equipo que lleva a cabo el Programa para la Mejora de la Enseñanza en la UNSAM en las etapas analizadas en este texto está integrado por Ivana Zacarias y Claudia Aberbuj.

de la Escuela de Ciencia y Tecnología son alentadores. Se ha reducido el porcentaje de fracasos y muchos de ellos son más genuinos, en el sentido de que hay muchachos y muchachas que se dan cuenta de que no es esa su carrera, y deciden cambiar y otros que, por más esfuerzos que se hagan, no alcanzan efectivamente los niveles mínimos para seguir avanzando.

La experiencia nos indica que un aspecto importante que debemos mejorar es el de los equipos de cátedra. En esta etapa es frecuente que no se constituyan equipos de cátedra como se suelen dar en asignaturas de etapas más avanzadas. Parecería que la enseñanza y sus desafíos no constituyen un eje suficientemente robusto como para articular equipos de cátedra cohesionados, que trabajen con pautas y estilos comunes.

En estrecha vinculación con este aspecto del problema es necesario mencionar una dimensión muy importante y compleja: la dimensión institucional. ¿Qué quiere decir esto? Una de las hipótesis que estamos manejando es la necesidad de crear una institucionalidad propia para el Curso de Preparación Universitaria. Las universidades se organizan en departamentos o en escuelas por disciplina. El profesor de Matemáticas pertenece al departamento de Matemáticas, el de Historia al de Historia. No hay una identidad definida por la pertenencia a la etapa inicial de la trayectoria del estudiante. Es fundamental que la identidad, que la lealtad, que la pertenencia de los profesores que trabajan en la instancia del ingreso tenga una institucionalidad propia. Y que el compromiso y la lealtad sean con la enseñanza, no con la disciplina. Porque la lealtad a la disciplina pone la escala de prestigio de vuelta a funcionar. Es más prestigiosa la investigación que la enseñanza básica.

UNA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA PARA LA INCLUSIÓN

Para ubicar lo que estamos discutiendo hoy en un marco más general de la problemática universitaria, dejo planteada otra cuestión: tenemos que revisar lo que tradicionalmente llamamos la pedagogía universitaria a partir de reconocer la especificidad de los procesos cognitivos que están detrás de cada disciplina. Termino con una anécdota de un profesor de biología que me decía: “Bueno, pero yo en estos primeros años enseñé la taxonomía de las especies, y esto un biólogo lo tiene que saber de memoria”. Yo le dije: “Está bien, no voy a discutir si los biólogos tienen que saber

eso de memoria, aceptémoslo. Pero, ¿ustedes les explican a los estudiantes por qué tienen que saberlo de memoria? ¿Cuál es el sentido que tiene la memorización, como operación cognitiva, en la formación de un biólogo? Que no es porque a vos te gusta que repita lo que dijiste, porque si es por eso, la memorización no tiene ningún sentido. Pero si yo soy consciente del lugar que ocupa esa operación cognitiva, la memorización, en mi formación como biólogo, ya la cosa tiene otro color. Lo mismo que cuando los que estudian música saben por qué tienen que repetir, y por qué tienen que automatizar un movimiento para ser creativos”.

Cuando uno entra en esta discusión empieza a sacarse ciertos prejuicios, a reconocer la importancia que tienen ciertas operaciones cognitivas específicas en la formación de cada disciplina. No es lo mismo la memorización en un biólogo que en alguien que estudia historia. Para construir conocimiento pedagógico es necesario el diálogo entre los que venimos de la enseñanza y los que vienen de cada una de las disciplinas. En el encuentro, es posible construir y salir a veces de falsos debates que terminan haciendo que funcionemos como dos universos separados. Por eso digo que la utilidad del proyecto es convertir este fenómeno en un problema de investigación científica, de manera tal que los que están enseñando en los primeros años investiguen cómo se enseña en los primeros años. De esa manera combinamos investigación y docencia. Convertimos el tema en un problema susceptible de ser enfrentado con una metodología de investigación científica, que permite construir conocimiento que pueda ser luego difundido y sistematizado. Esta es la experiencia que dejamos instalada como mecánica de trabajo en la Escuela de Ciencia y Tecnología. Actualmente estamos comenzando en Ciencias Sociales y aquí el diálogo es diferente. En paralelo, la UNSAM está trabajando con las escuelas secundarias de la zona, no sólo en el quinto año sino en el conjunto. Estamos haciendo actividades en todo el ciclo escolar y ahora surgió la idea de crear una escuela secundaria. Hay una gama enorme de tareas y por eso intentamos que el programa cubra todas estas dimensiones. Teniendo recursos financieros se pueden hacer inversiones en infraestructura para tener más aulas o mejorar las condiciones de los profesores que trabajan en estos sitios. Lo que no se hace sólo con recursos financieros es cambiar representaciones, prejuicios, escalas de valores: eso es más complejo.

EL APRENDIZAJE A LARGO PLAZO

Un tema crucial –que forma parte de una dimensión más compleja de la universidad– es el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Gran parte de lo que se aprende hoy en la universidad va a ser obsoleto en poco tiempo, y vamos a tener que estar permanentemente estudiando, aprendiendo, actualizándonos, reconvirtiéndonos. Si esto es así, la gran pregunta es: ¿qué es lo que forma mejor para el aprendizaje a lo largo de toda la vida?: Una muy buena formación básica. Porque eso no cambia. Cambian las fronteras del conocimiento, pero no cambian las bases de nuestra disciplina. Nuestras universidades funcionan con una escala de prestigio que es paradójica: cuanto menos básico, más prestigioso. Cuanto más lejos de lo básico está, tiene más prestigio. Y resulta que ahora este canon de prestigio es antidemocrático. Tenemos que reconocer que la formación básica es fundamental. Tanto desde el punto de vista de estos procesos sociales, de acceso, de permanencia, como desde el punto de vista cognitivo, porque es la formación que va a permitir también aprender a aprender, que va a permitir tener las bases para ir actualizándonos permanentemente. Implica colocar este tema en el marco de una discusión más global, con darle a la formación básica un prestigio y una importancia fundamental en nuestras estructuras de carreras; y esto vale para todas las carreras. También hay otro aspecto de la formación en nuestras universidades, que tiene que ver con una expresión muy feliz, que es la idea de que necesitamos formar una inteligencia responsable: la responsabilidad de los que manejan los conocimientos y la información. Esta es la otra dimensión de nuestra discusión, ya en un sentido más amplio, que abarca no solo los primeros años sino el conjunto de las carreras universitarias: cómo incorporamos experiencias de aprendizaje que promuevan en nuestras élites científicas y profesionales la adhesión a la justicia, que es de alguna manera el sentido de la responsabilidad social.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

AMPLIACIÓN DEL ACCESO Y FORTALECIMIENTO DEL SECTOR PÚBLICO

GIL VICENTE REIS DE FIGUEIREDO

UNIVERSIDAD FEDERAL DE SAN CARLOS
FORO NACIONAL DE EDUCACIÓN, BRASIL

MARILUCE BITTAR¹

GRUPO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. NÚCLEO DE
ESTUDIOS AFRO-BRASILEÑOS EN EDUCACIÓN.
UNIVERSIDAD CATÓLICA DON BOSCO

En este artículo procuramos analizar las políticas recientes para la Educación Superior (ES) en Brasil, con el fin de mostrar que, aún cuando han sido implementados programas de ampliación del acceso a ese nivel de la enseñanza, éste continúa fuertemente vinculado con la iniciativa privada, y sigue siendo mucho menos inclusivo de lo que sería deseable.

Más allá de eso, la privatización ocurrida en las últimas dos décadas favoreció la formación de los grandes oligopolios en la ES, hecho

¹ Este texto fue generosamente cedido por sus autores en 2013. La Profesora Bittar falleció el 18 de febrero de 2014. Militante estudiantil en su juventud, cuando estudiaba Servicio Social en las Facultades Católicas Unidas de Mato Grosso, desarrolló una reconocida trayectoria académica. Se doctoró en Educación en la Universidad Federal de San Carlos y era Posdoctora en la misma especialidad por la Universidad Federal de Santa Catarina. Trabajaba como profesora en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Católica Don Bosco, en Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Siempre sostuvo un fuerte compromiso con las luchas populares.

que transforma la educación en un producto comercializable, con acciones en la bolsa de valores; por lo tanto, en una mercancía como cualquier otra en el sistema capitalista.

Otro aspecto que analizamos se refiere a las políticas de calificación del profesor que actúa en los cursos de graduación que reciben estudiantes-trabajadores, los cuales, por insertarse en el mercado de trabajo, muchas veces terminan abandonando sus cursos, sin obtener el diploma que les posibilitaría mejorar sus condiciones de vida.

En ese sentido, es esencial que el Estado asuma su responsabilidad en formular e implementar políticas públicas capaces de asegurar a ese tipo de estudiante las condiciones para que pueda dar continuidad a sus estudios, con garantías mínimas de transporte, alimentación, alojamiento (si ese fuera el caso), acceso a libros y materiales didácticos, recuperación de eventuales fallas de su formación académica anterior y todos los demás aspectos implicados en esos casos.

PRIVATIZADA Y EXCLUYENTE

Tal como denota el subtítulo, la ES en Brasil continúa siendo excluyente y extremadamente privatizada, a pesar de las políticas públicas implementadas en la última década como consecuencia del cambio significativo de orientación ocurrido en los períodos de gobierno del ex-presidente Luis Inácio *Lula* da Silva (2003-2006 y 2007-2010) y de la presidenta Dilma Roussef (desde 2011).

Sin embargo, antes de pasar, con mayores

detalles, a los datos sobre la privatización de la ES en Brasil, es necesario rescatar preliminarmente en este análisis algunas informaciones relativas a esas recientes políticas de expansión del sector público de la ES federal.

A partir de 2003 y hasta la actualidad, el proceso de creación de nuevas Universidades e Institutos Federales (IFs) ha sido acelerado, con una proyección de fuerte ampliación hasta 2014, cuando concluye el mandato de la presidenta Dilma Roussef.

Fueron creadas (o desmembradas de otras anteriormente existentes) 14 universidades públicas federales², lo que posibilitó una fuerte ampliación de vacantes públicas, y facilitó el acceso de jóvenes que, hasta entonces, habían tenido muchas dificultades para matricularse en ese nivel de la enseñanza, sobre todo por razones financieras. Aún más, de acuerdo con informaciones proporcionadas por el gobierno federal³ el número de campus de Universidades Federales pasó de 148 (creados entre 1808 y 2002) a 274 en 2010, con una previsión de alcanzar los 321 en 2014.

² Las 14 universidades federales citadas son: Universidad Federal del ABC; Universidad Federal de Ciencias de la Salud de Porto Alegre; Universidad Federal de Alfenas; Universidad Federal del Triángulo Mineiro; Universidad Federal de los Valles de Jequitinhonha y Mucuri; Universidad Federal Rural de Semi-Árido; Universidad Tecnológica Federal de Paraná; Universidad Federal de Grande Dourados; Universidad Federal del Recôncavo de Bahia; Universidad Federal de Pampa; Universidad Federal del Valle de San Francisco; Universidad Federal de Tocantins; Universidad Federal del Oeste de Pará; y Universidad Federal de la Frontera Sur. Ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17713

³ Ver: http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf

Al mismo tiempo, en la red de IFs, en la que los profesores son, esencialmente, de la carrera de Enseñanza Básica, Técnica y Tecnológica (EBTT), el número de campus pasó de 140 (creados entre 1909 y 2002) a 354 en 2010, y debe –también según estimaciones presentadas por el actual gobierno– llegar a 562 en 2014.

Entre tanto, y a pesar de todo ese indudable esfuerzo, los datos del Censo de la ES divulgados por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) en vinculación con el Ministerio de Educación (MEC) en 2012 muestran la siguiente distribución de Instituciones de ES (IES), según su naturaleza (privada o pública):

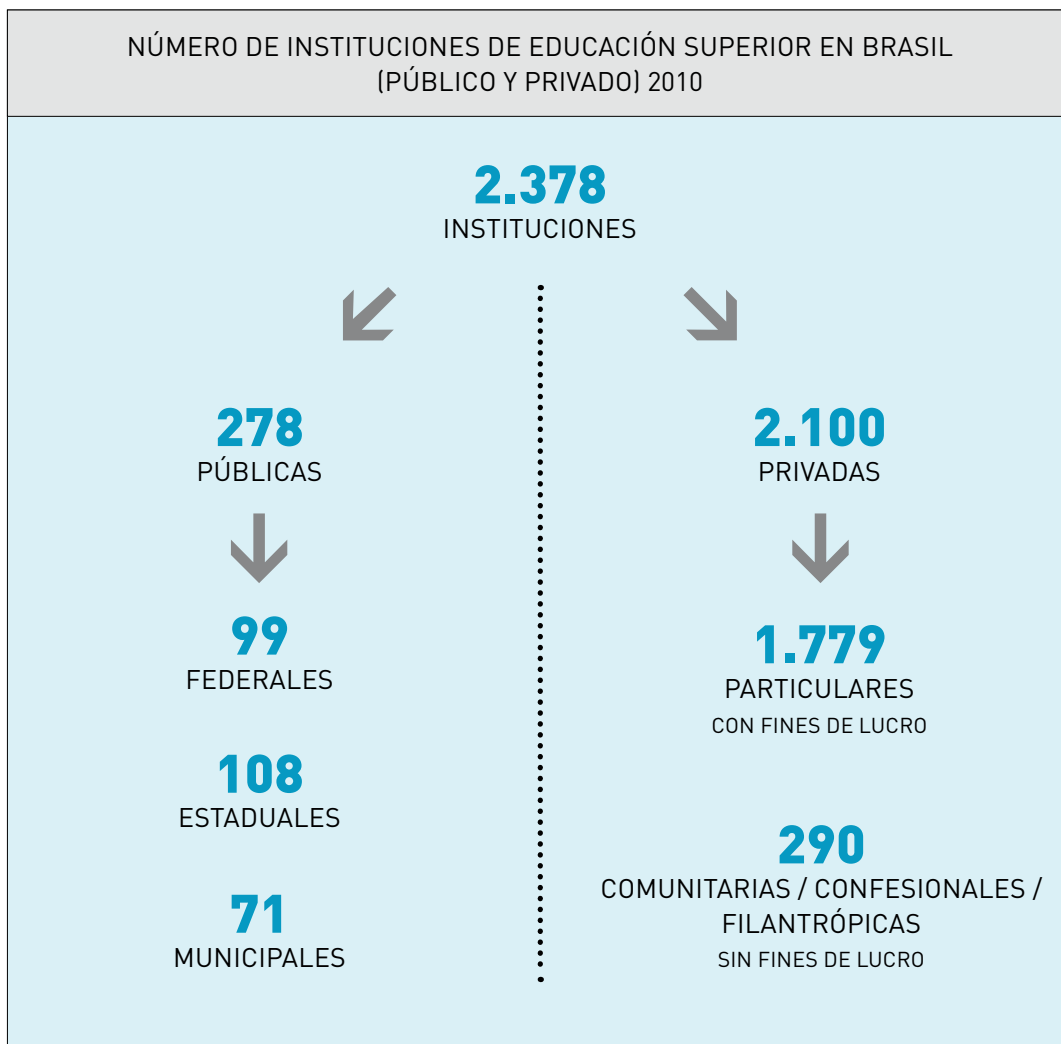
Esos números revelan que, del total de IES en Brasil, sólo el 12% es público, en tanto que el 88% pertenece al sector privado.

En el sector público, identificamos un 36% de Federales; un 39% de Estaduales (Provinciales) y un 25% de Municipales, lo que muestra que las instituciones públicas mantenidas por los sistemas provinciales de enseñanza superan el número de aquellas sostenidas por el gobierno federal, hecho que sobrecarga los presupuestos provinciales con la oferta y el mantenimiento de vacantes públicas. Lo mismo ocurre con la iniciativa municipal, que debe tener como prioridad el sostenimiento de la Educación Básica y no de la ES.

En lo que se refiere a la iniciativa privada, observamos que aquellas denominadas comunitarias, confesionales o filantrópicas, esto es, que no poseen finalidad lucrativa, representan el 14% del total; mientras que el 86% son instituciones particulares, o sea, que ofertan enseñanza de calidad potencialmente dudosa –considerando que su objetivo principal es el lucro– y en general no desarrollan actividades de investigación ni de posgrado. Por fuerza de la legislación, algunas desarrollan acciones o programas de extensión, e integran a sus alumnos en pasantías obligatorias o en actividades inherentes a los cursos de grado.

Los datos del Censo de la ES muestran, también, que sólo un 8% (190 instituciones) de las instituciones del sistema son caracterizadas como universidades, esto es, que responden al precepto constitucional de la inseparabilidad de la enseñanza, la investigación y la extensión⁴.

⁴ La Constitución Brasileña de 1988 determina, en el artículo 207, que: "Las universidades gozan de autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial, y obedecerán al principio de indisociabilidad de la enseñanza, la investigación y la extensión".



Por otro lado, permanece el siguiente hecho concreto: la gran mayoría de las IES (más del 80% del total) son facultades (2025) y centros universitarios (126), que tienen como característica distintiva el hecho de no ser obligadas a ofrecer actividades de investigación y posgrado, concentrándose, por lo tanto, en las acciones relacionadas con la enseñanza de grado.

Ese cuadro es revelador de la medida en que la ES en Brasil es (negativamente) diversificada y heterogénea, además de estar concentrada en instituciones de enseñanza, en detrimento de las de investigación.

El problema mayor es que las instituciones que ofrecen sólo actividades de enseñanza de grado, en su mayor parte y coincidentemente, son aquellas que poseen una finalidad lucrativa, sin compromiso con la calidad académica y sin preocupación por brindar al alumno una formación integral, que objetive y posibilite su inserción crítica en la sociedad y también su adecuada colocación en el mismo mercado de trabajo.

Figura 1. Cifras de Instituciones de Educación Superior en Brasil (públicas y privadas) en 2010. (Fuente: INEP, 2012)

Evolución del alumnado presencial en la Enseñanza Superior (1989-2008), por sector (Fuente: INEP-MEC)								
Año	Instituciones Federales ES	Instituciones Provinciales ES	Instituciones Municipales ES	Total Público	Inst.Priv.ES	IES (total)	% Público	% Privado
1960				52.000	41.000	93.000	56%	44%
1970				210.613	214.865	425.478	50%	50%
1971				252.263	309.134	561.397	45%	55%
1972				278.411	409.971	688.382	40%	60%
1973				300.079	472.721	772.800	39%	61%
1974	205.573	90.618	44.837	341.028	596.565	937.593	36%	64%
1975	248.849	107.111	54.265	410.225	662.323	1.072.548	38%	62%
1976	249.955	99.779	54.829	404.563	692.164	1.096.727	37%	63%
1977	253.602	103.691	52.186	409.479	749.567	1.159.046	35%	65%
1978	288.011	105.750	58.592	452.353	773.204	1.225.557	37%	63%
1979	290.868	107.794	63.641	462.303	849.496	1.311.799	35%	65%
1980	316.715	109.252	66.265	492.232	885.054	1.377.286	36%	64%
1981	313.217	129.659	92.934	535.810	850.982	1.386.792	39%	61%
1982	316.940	134.901	96.547	548.388	859.599	1.407.987	39%	61%
1983	340.118	147.197	89.374	576.689	862.303	1.438.992	40%	60%
1984	326.199	156.013	89.667	571.879	827.660	1.399.539	41%	59%
1985	326.522	146.816	83.342	556.680	810.929	1.367.609	41%	59%
1986	325.734	153.789	98.109	577.632	840.564	1.418.196	41%	59%
1987	329.423	168.039	87.503	584.965	885.590	1.470.555	40%	60%
1988	317.831	190.736	76.784	585.351	918.204	1.503.555	39%	61%
1989	315.283	193.697	75.434	584.414	934.490	1.518.904	38%	62%
1990	308.867	194.417	75.341	578.625	961.455	1.540.080	38%	62%
1991	320.135	202.315	83.286	605.736	959.320	1.565.056	39%	61%
1992	325.884	210.133	93.645	629.662	906.126	1.535.788	41%	59%
1993	344.387	216.535	92.594	653.516	941.152	1.594.668	41%	59%
1994	363.543	231.936	94.971	690.450	970.584	1.661.034	42%	58%
1995	367.531	239.215	93.794	700.540	1.059.163	1.759.703	40%	60%
1996	388.987	243.101	103.339	735.427	1.133.102	1.868.529	39%	61%
1997	395.833	253.678	109.671	759.182	1.186.433	1.945.615	39%	61%
1998	408.640	274.934	121.155	804.729	1.321.229	2.125.958	38%	62%
1999	442.562	302.380	87.080	832.022	1.537.923	2.369.945	35%	65%
2000	482.750	332.104	72.172	887.026	1.807.219	2.694.245	33%	67%
2001	502.960	357.015	79.250	939.225	2.091.529	3.030.754	31%	69%
2002	531.634	415.569	104.452	1.051.655	2.428.258	3.479.913	30%	70%
2003	567.101	442.706	126.563	1.136.370	2.750.652	3.887.022	29%	71%
2004	574.584	471.661	132.083	1.178.328	2.985.405	4.163.733	28%	72%
2005	579.587	477.349	135.253	1.192.189	3.260.967	4.453.156	27%	73%
2006	589.821	481.756	137.727	1.209.304	3.467.342	4.676.646	26%	74%
2007	615.542	482.814	142.612	1.240.968	3.639.413	4.880.381	25%	75%
2008	643.101	490.235	140.629	1.273.965	3.806.091	5.080.056	25%	75%
2009	752.847	480.145	118.176	1.351.168	3.764.728	5.115.896	26%	74%
2010	833.934	524.698	103.064	1.461.696	3.987.424	5.449.120	27%	73%

Figura 2. Evolución del alumnado presencial en la ES (1989-2008), por sector. (Fuente: INEP-MEC)

En relación con ese aspecto, vale resaltar que el movimiento de la privatización en Brasil fue haciendo paulatinamente que las IES públicas y las comunitarias, confesionales y/o filantrópicas perdiesen espacio frente a las IES de carácter mercantil y empresarial.

En un estudio anterior, Bittar (2011) mostró que en 1991 había seis universidades públicas

entre las diez mayores IES brasileñas en número de matrículas, a saber: la Universidad de San Pablo (USP), la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), la Universidad Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), la Universidad Federal de Pará (UFPA) y la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ).

A continuación se registraba la presencia de tres IES sin fines de lucro: la Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul (PUCRS), la Universidad del Valle del Río dos Sinos (UNISINOS) y la Pontificia Universidad Católica de Campinas (PUC-CAMP); y sólo una IES de carácter lucrativo, la Universidad Gama Filho.

En 2008, menos de dos décadas después, ese cuadro se transformó, pasando a ser hegemónicamente controlado por las IES de carácter mercantil, que suman siete IES, a saber: la Universidad Paulista (UNIP), la Universidad Estácio de Sá (UNESA), la Universidad Nove de Julho (UNINOVE), la Universidad Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), la Universidad Bandeirantes (UNIBAN), la Universidad Salgado de Oliveira (UNIVERSO) y la Universidad Luterana de Brasil (ULBRA).

Entre las diez, se registran sólo dos universidades públicas, la USP y la UNESP, y del segmento comunitario, confesional y/o filantrópico, apenas una, la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

Ese período, especialmente en los años 90, coincide con la implantación de las políticas de carácter neoliberal que orientaban las acciones del Estado en varias partes del mundo; notablemente en los países considerados de capitalismo periférico o del Tercer Mundo, en vías de desarrollo, que debían invertir sólo el mínimo necesario en la educación básica, sobre todo en los años iniciales de la escolarización, y dejar la ES básicamente a cargo de la iniciativa privada, o sea, para el mercado.

Una de las consecuencias de este hecho fue la profundización del cuadro de la privatización, con el predominio de las IES con finalidad lucrativa. Otro impacto se hizo notar en el número de matrículas, como demuestra Bittar (2011), basada en datos de los censos de la ES del INEP-MEC, pues en tanto que la mayor universidad en Brasil en número de matrículas registraba 166.601 alumnos en sus cursos de graduación, la USP contabilizaba muchos menos: 50.508 matrículas.

Nuevamente, es preciso señalar que esa situación comenzó a experimentar una tímida reversión en años recientes, en consonancia — aunque relativamente tardía— con el cambio de orientación política ocurrido en 2003.

Es así que a partir de 2008, con la implantación progresiva del Programa REUNI (Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las



MARCOS SANTOS / USP IMAGES

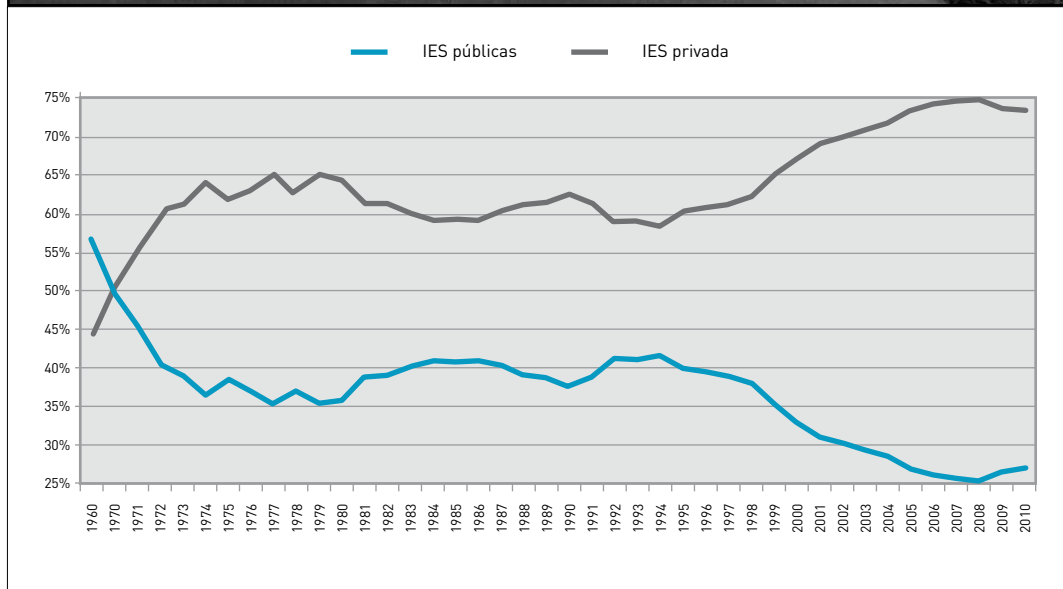


Figura 3. Evolución del alumnado presencial en las IES, por sector (1960-2010)

Universidades Federales, creado por el Decreto n° 6.096 del 24/04/2007), comenzó a aumentar progresivamente el alumnado en las Universidades Federales: más del 30% entre los años 2008 y 2010. Ese movimiento continúa hasta el día de hoy, aunque no se tengan números actualizados en este momento, dado que no han sido publicados por los órganos federales competentes.

Con todo, el número de alumnos en las instituciones públicas municipales cayó significativamente en el mismo período (figura 2) lo que redujo el aumento del porcentual global de matrículas públicas. Asimismo, en

el período de 2008 a 2010, el porcentual de matrículas públicas frente al número total de matrículas subió, por primera vez desde 1995, de 25% a 27%⁵.

Entre tanto, también con relación al Programa REUNI y a pesar de sus efectos —muy positivos en la ampliación del sector público federal de educación superior gratuita—, hay diversos aspectos que dejaban y aún dejan que desear cuando se analizan las políticas públicas de democratización del acceso a la ES en Brasil.

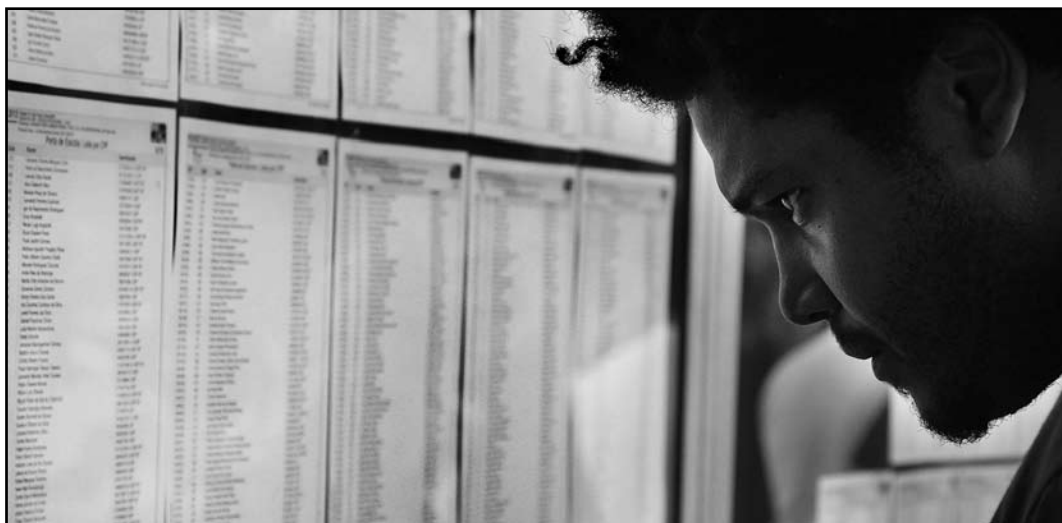
5 Fuente: INEP/MEC, Censo de la Enseñanza Superior. Sinopsis. Disponible en <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinops>.

	1999		
	% público	% privado	% total
Nueva Zelanda	66,5%	0,5%	67,0%
Japón	15,2%	43,0%	58,2%
Finlandia	43,2%	4,9%	48,1%
Dinamarca	47,2%	0,0%	47,2%
Irlanda	42,7%	2,7%	45,3%
Noruega	39,5%	4,3%	43,8%
Estados Unidos	28,1%	14,8%	42,8%
Media OCDE	31,2%	7,8%	39,0%
Islandia	38,0%	0,7%	38,7%
España	34,1%	4,3%	38,3%
Australia	36,6%	0,0%	36,6%
Suecia	30,6%	1,8%	32,4%
Portugal	20,9%	10,3%	31,2%
Alemania	29,1%	0,0%	29,1%
Suiza	24,0%	2,0%	26,1%
Grecia	20,4%	0,0%	20,4%
República Checa	18,4%	0,0%	18,4%
Brasil	4,1%	6,2%	10,3%

Figura 4 . Tasa de egreso⁶ de la Enseñanza Superior (ES) en la OCDE y en Brasil, 1999. (Fuente: OCDE, INEP-MEC e IBGE)

	2007		
	% público	% privado	% total
Irlanda	64,9%	4,1%	69,0%
Nueva Zelanda	67,5%	0,5%	68,0%
Japón	17,5%	49,5%	67,0%
Islandia	64,8%	1,2%	66,0%
Dinamarca	58,0%	0,0%	58,0%
Suiza	45,8%	3,9%	49,7%
Finlandia	44,0%	5,0%	49,0%
Portugal	32,6%	16,0%	48,7%
Media OCDE	38,9%	9,7%	48,6%
Estados Unidos	30,6%	16,1%	46,7%
España	41,3%	5,2%	46,5%
Suecia	42,8%	2,5%	45,3%
Noruega	39,6%	4,4%	44,0%
República Checa	40,0%	0,0%	40,0%
Australia	36,6%	0,0%	36,6%
Grecia	34,0%	0,0%	34,0%
Alemania	33,0%	0,0%	33,0%
Brasil	5,1%	16,2%	21,3%

Figura 5 . Tasa de egreso de la Enseñanza Superior en la OCDE y en Brasil, 2007. (Fuente: OCDE, INEP-MEC e IBGE)



En primer lugar, con respecto a su ejecución, que no siempre ha ocurrido a una velocidad compatible con el necesario mantenimiento y con la mejora de la calidad de la enseñanza, como resultado del ritmo a veces irregular de las contrataciones y de las inversiones en infraestructura. Eso implica, con frecuencia, condiciones de trabajo desfavorables para los profesores, que han provocado una progresiva tensión y descontento entre ellos, en especial entre los ubicados en los campus creados recientemente.

En segundo lugar, a nuestro entender, el REUNI tiene fallas en varios aspectos relativos a su concepción: no hay exigencia de indicadores de excelencia en la enseñanza de grado como prerrequisito para el envío de recursos y/o vacantes; no hay un estímulo a la extensión incorporado a las fórmulas utilizadas; esas mismas fórmulas privilegian a las universidades de investigación, como el llamado “reductor de posgraduación”, exigiendo de las demás (con posgrados menos desarrollados) un esfuerzo exagerado para alcanzar la relación prevista entre alumnos de grado/docente, lo que trae como consecuencia una inducción inadecuada

al fraccionamiento del sistema en centros de excelencia y colegios de tercer grado; no son tomados en cuenta adecuadamente los perfiles de los cursos ofrecidos por las instituciones, entre otras cuestiones. De todos modos, el hecho es que la tasa de crecimiento de las matrículas en las IFES (Instituciones Federales de Educación Superior) ha continuado creciendo en años recientes, con la consolidación de la implantación del REUNI, y los datos preliminares indican que el alumnado en las IFES ya debe haber superado la barrera del 1.000.000 de alumnos en 2012, lo que debe elevar nuevamente el porcentaje de matrículas en las IES Públicas en ese año a la meseta del 30% del total, el mayor de la última década. Pero aún muy lejos del 35% al 45% verificados en la década del 70 del siglo pasado, antes de la expansión descontrolada de la enseñanza privada.

De todas maneras, por todas las ponderaciones expuestas, continúan siendo válidas las consideraciones presentadas por Sguissardi (2008), según las cuales se vienen profundizando los trazos característicos de la transformación de la educación en mercancía, i.e., de la mercantilización de la ES, con la “[...] compra y venta de instituciones de enseñanza, fusiones que forman grandes oligopolios y por la apertura al capital en la bolsa de valores”.

Rodrigues (2007) también analiza esa cuestión y afirma que la nueva configuración de la ES en Brasil permite afirmar la existencia de dos “formas básicas” de análisis de ese proceso: cuando un “servicio educacional”, como un curso de graduación,

[...] es prestado por una universidad (en general, privada) es el caso típico de la educación-mercadería; pero si la educación y el conocimiento son tomados como insumos necesarios para la producción de otras mercancías, como suele ocurrir en el proceso productivo, el capital industrial tenderá a encarar la práctica social educacional como una mercancía-educación.

COMPARACIÓN CON EL ESCENARIO INTERNACIONAL

Frente al cuadro presentado, pasamos ahora a comparar la evolución de la ES en Brasil en la última década con la de los países vinculados a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) entre 1999 y 2007.

⁶ Tasa de egreso: egresados de ES divididos por la población de la edad típica de egreso.

Figura 6. Graduados de Educación Superior en países de la OCDE y en Brasil. en porcentaje de la población de la edad típica de egreso, 1999. (Fuente: OCDE, INEP/MEC e IBGE)

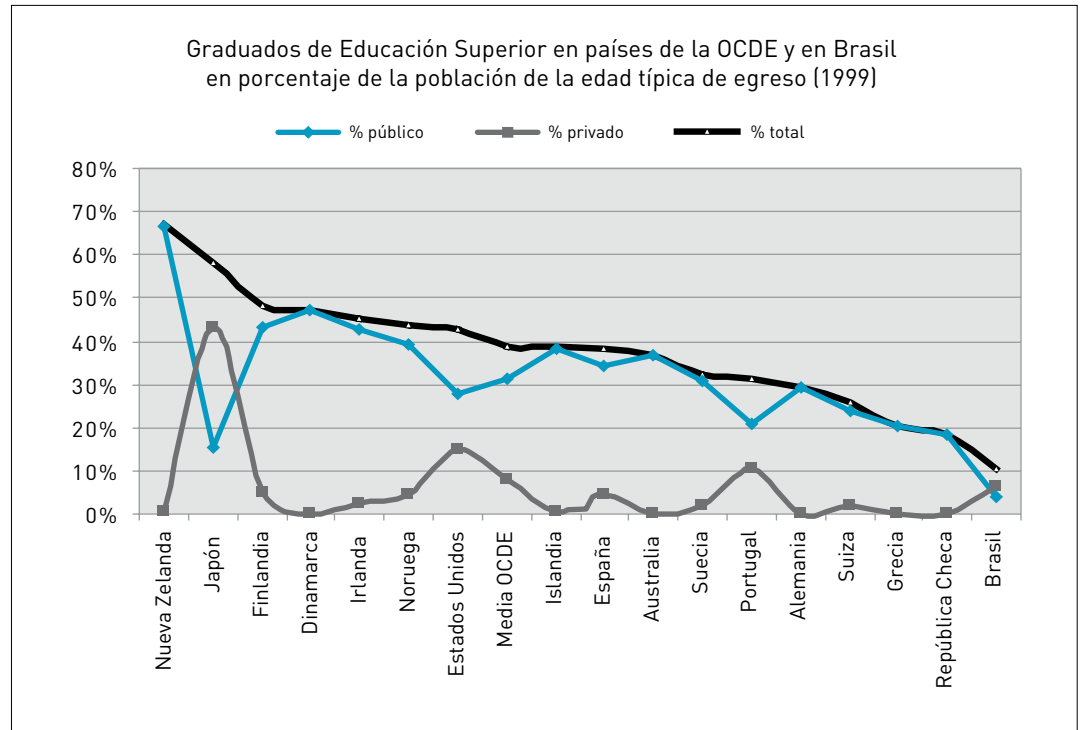
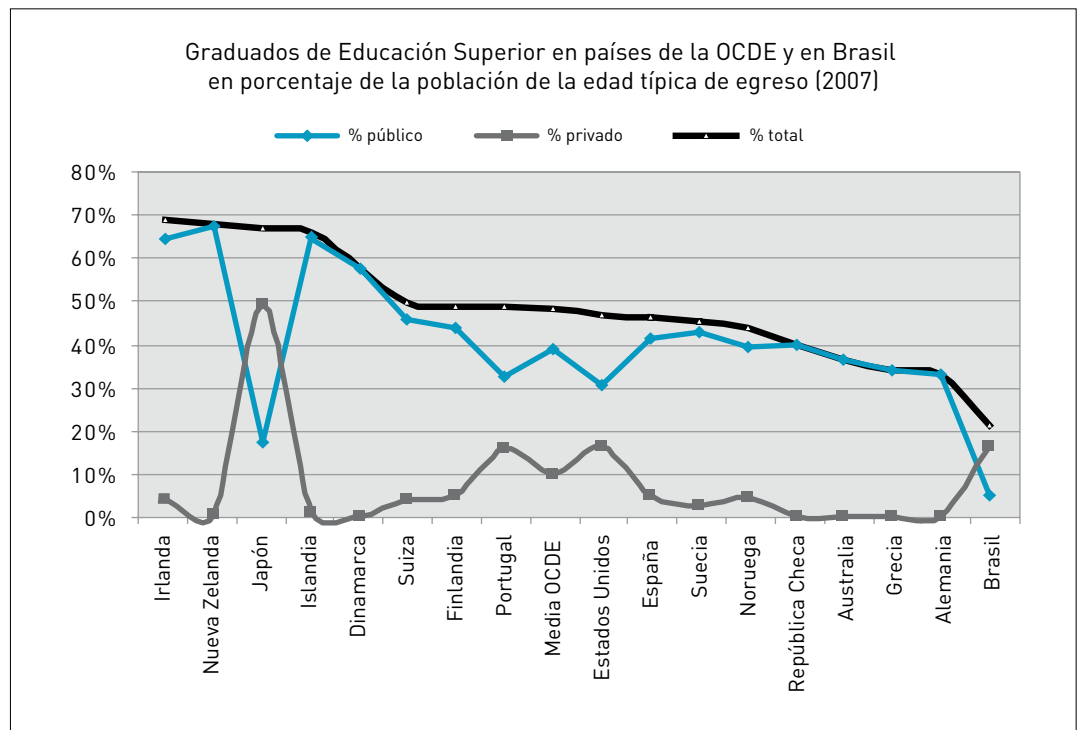


Figura 7. Graduados de Educación Superior en países de la OCDE y en Brasil. en porcentaje de la población de la edad típica de egreso, 2007. (Fuente: OCDE, INEP/MEC e IBGE)



Es posible observar que:

1) el porcentual total de la población incluida en la ES en Brasil es bajo, comparado con el de aquellos países;

2) entre 1999 y 2007 se verificó la siguiente evolución: en Brasil, ese porcentaje pasó de cerca del 10% al 20%, en tanto que en la OCDE fue de cerca del 40% al 50%;

3) hay en Brasil un sobredimensionamiento del sistema privado, en relación a la OCDE; en particular, la evolución entre 1999 y 2007 mostró

un agravamiento de esa tendencia: en Brasil, el porcentaje de inclusión pública pasó del 4% al 5%, y el de inclusión privada del 6% al 21%, en tanto que en la OCDE fue, respectivamente, del 32% al 40% y del 8% al 10%.

Las figuras 4, 5, 6 y 7 muestran esa situación con más detalles.

Verificamos que un contingente significativo de brasileños continúa excluido de la ES. Basándose en los datos del censo de la ES de 2009, Bittar (2012) muestra algunos números:



MARCOS SANTOS / USP IMAGES



MARCOS SANTOS / USP IMAGES

en Brasil hubo 6.223.430 inscripciones para disputar 3.164.679 vacantes; de esos inscriptos, apenas 1.732.613 consiguieron ingresar en la ES, y 4.490.817 quedaron sin acceso a una vacante pública o privada.

Otro aspecto al cual se debe apuntar se refiere a la formación docente, más precisamente a la titulación docente, esto es, a la formación del profesor que recibe a esos alumnos, de modo particular aquellos que están insertos en la iniciativa privada.

De acuerdo con los datos del censo de la ES (INEP, 2012), en 2010, del total de profesores del sector público, 49,9% poseían doctorado, 28,9% maestría y 21,2% especialización.

Aún así, esa formación era muy desigual, no sólo geográficamente sino también en términos de las carreras predominantes en las redes federales: en la carrera de ES, de los 67.806 docentes activos, 46.989 —o casi el 70%- son doctores⁷;

7 Fuente: SESu-MEC, noviembre de 2012.

en tanto que en la carrera de Enseñanza Básica, Técnica y Tecnológica la situación se invierte: de los 28.175 profesores en actividad sólo 3.145, o el 11%, tienen el doctorado.

En el sector privado, la realidad es radicalmente distinta: apenas 15% posee doctorado, 43% maestría y 42% especialización; sumando esos dos últimos contingentes, se ve que el 85% del cuerpo docente vinculado a las IES privadas no tiene formación adecuada para desarrollar investigación y formar nuevos investigadores. Son profesores que necesitan formación continua y, además, sólo a partir de la obtención del título de doctor podrían coordinar grupos de investigación y proyectos con financiamiento de agencias de fomento, publicar artículos más calificados y ejercer otras actividades de ese género.

Es importante relacionar los datos de titulación de los docentes, con la carga horaria dedicada a las IES, pues ese también es un dato revelador del desequilibrio entre lo público y lo privado, además de poner en evidencia las condiciones de trabajo de los profesores vinculados a la iniciativa privada. En 2010, el cuerpo docente del sector público estaba compuesto por un 80% de profesionales en régimen de dedicación integral, 13% en tiempo parcial y sólo un 7% de “horistas”⁸. Por el contrario, el cuerpo docente del sector privado se componía de un 24% con régimen de dedicación integral, 28% en tiempo parcial y 48% de profesores “horistas” (INEP, 2012).

En resumen: si la situación aquí presentada no es radicalmente alterada, no será posible alcanzar en Brasil un sistema de ES inclusivo y de calidad.

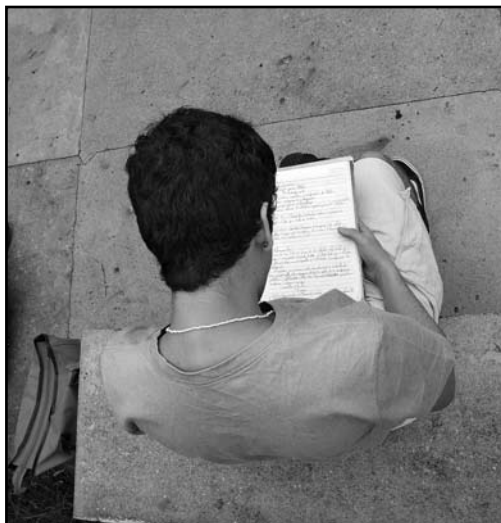
DESAFÍOS QUE PERMANECEN

Estamos viviendo, en los dos últimos años, un gran debate nacional sobre el Plan Nacional de Educación (PNE) 2011/2020. Ese es un asunto complejo, ya que tenemos el precedente histórico del PNE 2001/2010 que, aunque poco ambicioso, estuvo lejos de ser cumplido integralmente; tanto por el Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) —que vetó ítems esenciales, en especial los relativos a la asignación de recursos para la educación— como por el Presidente Lula Da Silva (2003-2010). Ejemplo de eso es la meta

8 Profesor “horista”: se trata de un profesor contratado para dar clases por hora cátedra (N. del T.).

prevista para la ES, que era alcanzar un 30% de jóvenes matriculados y, de esos, un 40% en las IES públicas: sólo se llegó a la mitad.

Las acaloradas discusiones que vienen manteniéndose tienen como base la constatación de que no se puede analizar la educación brasileña de forma fragmentada. Efectivamente, no es posible imaginar que se alcance la excelencia en la ES brasileña sin tomar en consideración el desajuste hoy existente entre ese nivel de enseñanza y los demás (inicial, preescolar, educación básica y media). Poco más del 15% de los niños y niñas de hasta 3 años tienen acceso al nivel inicial; menos de tres cada cuatro terminan la educación básica y sólo cerca de la mitad concluye el nivel medio. Sin la elevación de la asignación para educación del 5% al 10% del Producto Interno Bruto Brasileño en diez años, conforme prevé el nuevo PNE (2011-2020), no será viabilizado el acceso de contingentes significativos de la población brasileña a una educación de calidad, especialmente en el ámbito



MARCOS SANTOS/USP IMAGES

de la ES. Esa medida tendrá que ser acompañada por un complejo proceso de reducción de injusticias sociales en la sociedad brasileña y por la disminución de las desigualdades de acceso a la educación (según ingresos, etnia, género y en el eje ciudad-campo).

Será una disputa muy dura, porque el aumento significativo del aporte de recursos para la educación, sólo es posible a partir de la asignación de una parte importante de las ganancias que provendrá, crecientemente, de la explotación del petróleo, del gas natural y de los derivados descubiertos en la capa de presal⁹. Eso implicará superar fuertes intereses específicos, regionales y corporativos y, sobre todo, de sectores conservadores que históricamente se apropiaron de las riquezas del país, y que no tienen ningún interés en particular en el fortalecimiento de la educación de calidad y universal en todos los niveles; porque la falta de acceso a ese bien, que debería ser público, es precisamente el mecanismo que garantiza la reserva de los que pretenden explotarlo de forma mercantilista.

⁹ Capa de presal: se trata de grandes yacimientos de petróleo y gas ubicados en el mar, a gran profundidad, en el litoral brasileño [N. del T.].

BIBLIOGRAFÍA

BITTAR, M. (2011). “Educação Superior no Brasil: desafios das universidades comunitárias no âmbito da política de avaliação.”

Conferencia en la apertura del ciclo lectivo de la Universidad Católica Don Bosco. Campo Grande: UCDB.

(2012). “Desigualdade Regional e as Políticas Públicas.” Conferencia, 1º Encuentro “Educação em Pauta”, organizado por la Universidad Federal del ABC. San Pablo: UFABC.

FIGUEIREDO, G.V.R. (2005). “Reforma universitária e o financiamento público das IFES.” *Caminhos* 23/24, p. 51-92. Belo Horizonte.

(2010). “Educação Universal e de Qualidade: um Projeto para o Brasil”. Disponible en: <http://proifes.org.br/wp-content/uploads/2010/06/Artigo-PNE-Gil-08-fev-10.pdf>

INEP/MEC (2012). *Censo da Educação Superior 2010. Resumo Técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponible en: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf

Sinopsis Estadísticas de Educación Superior. Disponibles en: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

MEC (2001). “Plano Nacional de Educação”. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

(2009). “Papel do MEC na Política Educacional Brasileira”. Encontros MEC e Undime com dirigentes Municipais de Educação. Pradime – I Etapa. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/papelmec_politicaeducacional.pdf

OECD (2001). *Education at a Glance 2001*. Disponible en: http://www.oecd.org/document/6/0,3343,en_2649_39263238_37539316_1_1_1_1,00.html

(2002). *Education at a Glance 2002*. Disponible en: http://www.oecd.org/document/59/0,3343,en_2649_39263238_37533115_1_1_1_1,00.html

(2003). *Education at a Glance 2003*. Disponible en: http://www.oecd.org/document/37/0,3343,en_2649_39263238_13634484_1_1_1_1,00.html

(2004). *Education at a Glance 2004*. Disponible en: http://www.oecd.org/document/7/0,3343,en_2649_39263238_33712135_1_1_1_1,00.html

(2005). *Education at a Glance 2005*. Disponible en: http://www.oecd.org/document/34/0,3343,en_2649_39263238_35289570_1_1_1_1,00.html

(2006). *Education at a Glance 2006*. Disponible en: http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263238_37328564_1_1_1_1,00.html

(2007). *Education at a Glance 2007*. Disponible en: http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en_2649_39263238_39251550_1_1_1_1,00.html

(2008). *Education at a Glance 2008*. Disponible en: http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html

(2009). *Education at a Glance 2009*. Disponible en: http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_1,00.html

RODRIGUES, J. (2007). *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados.

SGUISSARDI, V. (2008). “Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária”. *Educação e Sociedade* 29 (105), 991-1022, sept.-dic. Campinas: CEDES.

VINCULACIONES

MARIANA DI BELLO

CONICET

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA

EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

INVESTIGACIÓN ACADÉMICA Y UTILIDAD SOCIAL UN ENFOQUE MICROSOCIOLÓGICO¹

El tema de la utilidad social de la ciencia admite múltiples abordajes, que involucran diferentes recortes analíticos y enfoques disciplinares. Ellos incluyen aproximaciones macro-sociales –interesadas en caracterizar la función que la ciencia cumple en la dinámica de desarrollo de una sociedad-, enfoques centrados en los cambios en los vínculos institucionales entre organismos públicos de investigación y sectores productivos y perspectivas que combinan el análisis institucional con el estudio de las modificaciones de carácter normativo al interior de la comunidad científica. Sin negar la importancia de factores institucionales, normativos y sistémicos (como las restricciones presupuestarias, la creciente permeabilidad entre la investigación académica y las demandas sociales o las transformaciones en las políticas científicas) como elementos configuradores del problema, abordaremos el tema en un nivel de análisis microsociológico, con el objetivo de intentar comprender el proceso por el que un objeto de conocimiento científico o tecnológico adquiere

un significado de utilidad para los investigadores que lo producen .

El problema de la utilidad se plantea a partir del estudio empírico de un grupo de investigación universitario del área de biología molecular que participa de una red en torno a la lucha contra la reemergencia de tos convulsa². El interés de este caso de análisis radica en que se trata de un grupo que reorienta sus prácticas a partir del contacto con otros actores sociales en un escenario dominado por un problema de salud pública. Las interacciones del grupo con actores extra académicos se inician a principios de los años 2000 con la provisión de un kit de diagnóstico de la enfermedad de la tos convulsa a médicos de hospitales públicos. Luego de este primer contacto, la trayectoria del grupo da paso al establecimiento de una red pública de vigilancia de la enfermedad y a un proyecto de producción nacional de vacunas junto al Ministerio de Salud

¹ El texto presenta una síntesis de una investigación más amplia cuyos resultados están contenidos en la tesis doctoral Una ciencia que sirva ¿a quién? La construcción de la utilidad social de conocimientos científicos: grupos de investigación académicos y problemas sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2013.

² El grupo está formado por investigadores de diferentes centros e institutos de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata.

de la Nación e Institutos del ANLIS-Malbrán. En ese contexto, el grupo adquiere una serie de muestras de pacientes de todo el territorio nacional, que le permite tener un conocimiento epidemiológico de la enfermedad y respaldar la tesis de que la bacteria circulante es diferente a la inoculada en la vacuna vigente. Con este diagnóstico, el grupo interesa a los funcionarios nacionales del área de salud para que la política se oriente a obtener una nueva formulación vacunal que contenga las cepas circulantes y desde mediados de los años 2000 forma parte de los actores que conforman la red de política pública en torno al combate de la enfermedad.

El involucramiento de los investigadores en dicha red de política de salud pública modifica las prácticas del grupo así como los significados de utilidad y modalidades de uso asignados a los conocimientos que producen. En virtud del contacto con médicos y pacientes, los investigadores suman a sus indagaciones sobre el comportamiento molecular y fisiológico de la bacteria causal de la enfermedad, una serie de tópicos relativos a su manifestación como enfermedad, como su distribución epidemiológica dentro del país, la composición étnica de los afectados, su ubicación geográfica o la definición de grupos de riesgo. El concepto de enfermedad pública se incorpora al plano de los significados subjetivos de los investigadores a partir de la interrelación con otros agentes sociales y es luego retraducido en términos de objetos de conocimiento, cosa que produce un desplazamiento en el sentido de uso de la generación de conocimiento original –en los términos de una disciplina– hacia orientaciones más ligadas con la resolución de problemas sociales.

Ahora bien, si nos preguntamos por las motivaciones o causas que promueven cambios en los modos de producción de conocimiento de los investigadores puede decirse que en este caso, así como en otros grupos analizados en una investigación más amplia, la construcción de significados de utilidad no se realiza sobre la base de mecanismos de traducción directa de una demanda social definida. El grupo de investigación no es el eslabón final que se involucra en la red aportando una solución al problema social, sino que está presente desde el momento mismo de su definición. En ese sentido, es posible cuestionar la idea de que la voluntad de un grupo de investigación por generar conocimiento aplicado sea suficiente



USP IMAGES

“

SE TRATA DE UN GRUPO
QUE REORIENTA SUS
PRÁCTICAS A PARTIR DEL
CONTACTO CON OTROS
ACTORES SOCIALES EN UN
ESCENARIO DOMINADO POR
UN PROBLEMA DE SALUD
PÚBLICA.

”

para asegurar su utilidad social. Dicha utilidad parece no sostenerse en la identificación aislada de los productores de conocimiento con las necesidades de un colectivo social: al contrario, supone un proceso más complejo de generación de alianzas o redes con actores variados, entre los cuales se va configurando una forma de definir el problema y de implementar estrategias para abordarlo mediante la aplicación de un conocimiento o tecnología específica.

Finalmente, es interesante resaltar que frente a la institucionalización de la cuestión de la utilidad social de los conocimientos

científicos en el problema de la vinculación universidad-empresa, presente en gran parte de los discursos de gestión, las redes de alianzas entre diferentes actores en las cuales se involucran los investigadores no se realizan sobre la base de relaciones de mercado ni se asientan sobre criterios puramente económicos. La definición de una demanda para los productos de conocimiento se compone de elementos vinculados con problemáticas sociales y no de pedidos sectoriales enunciados por actores empresariales. Del mismo modo, la construcción por parte de los investigadores de los usuarios intermedios y finales de los conocimientos que producen tampoco está ligada a la noción de cliente comercial, en el sentido de un usuario final que a partir de un vínculo directo con los investigadores se apropia de un conocimiento determinado sobre el cual el grupo deja de tener control, sino que se asocia más bien a una relación de largo plazo en la que los investigadores participan de los procesos de aplicación del conocimiento que generan, algo que el habitual concepto de transferencia no consigue representar.

Estos grupos de investigación no se limitan al rol de generadores o proveedores de conocimientos, sino que intervienen activamente en el proceso de transformación social que esos conocimientos ayudan a producir. Lograr que estas experiencias se multipliquen es un desafío actual de la comunidad académica.

RESEÑAS

SYLVIA LENZ

IEC-CONADU

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNIVERSIDAD
DE BUENOS AIRES

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

RESEÑA A UNZUÉ MARTÍN Y EMILIOZZI SERGIO (COMPS.) (2013):
UNIVERSIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS.
¿EN BUSCA DEL TIEMPO PERDIDO?
BUENOS AIRES: IMAGO MUNDI

La selección de textos acerca de la cambiante y a veces conflictiva relación entre universidad y políticas públicas en Argentina y Brasil realizada por los compiladores, no sólo constituye un interesante aporte para el estudio comparado de la historia y las transformaciones más actuales del campo académico en ambos países, sino que también invita a reflexionar acerca de las características específicas arraigadas en cada uno de estos sistemas universitarios.

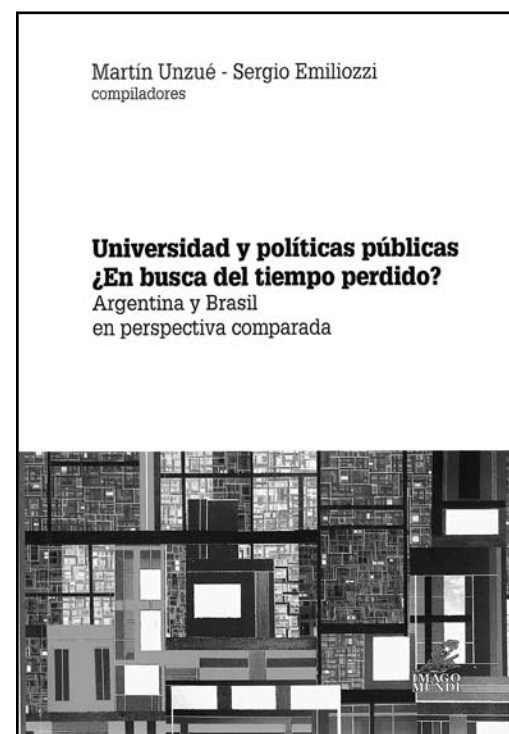
En este sentido, el libro ofrece en primer lugar una serie de estudios en clave comparada que coinciden en que las trayectorias del sistema universitario argentino y del brasileño presentan características muy disímiles, especialmente en sus inicios. El aporte de Martín Unzué detalla varias de las transformaciones más actuales en relación a la educación superior en ambos países –la expansión de los posgrados, las disputas en torno a la carrera académica, el acceso a la universidad, entre otras-, y pone en juego la hipótesis de que, en las últimas décadas, los contextos históricos similares de ambos países acentuaron rasgos comunes en sus sistemas de educación superior.

Adriana Chiroleu analiza los usos y alcances de la democratización universitaria,

PLANTEA LA REFLEXIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA DIMENSIÓN POLÍTICA

que a pesar de constituir una meta educativa explícita, presenta serias limitaciones, como la falta de políticas para la permanencia y el egreso de los estudiantes, la escasez de apoyos económicos y la dificultad para garantizar el acceso a instituciones de calidad, evitando la profundización de procesos de segmentación y diferenciación institucional según criterios socio-económicos.

Ariel Gordon y Sergio Emiliozzi profundizan en estudios comparados de las políticas de ciencia y tecnología. El primero realiza una aproximación histórica que resulta de importancia para la comprensión de semejanzas y diferencias entre las universidades e instituciones de I+D argentinas y brasileñas. Sergio Emiliozzi se centra en el estudio de los planes de ciencia y tecnología, la formación de recursos humanos –especialmente en



RESEÑAS

el nivel de posgrado- y el establecimiento de áreas prioritarias. De estas líneas surgen impostergables reflexiones acerca de la inserción laboral de los recursos humanos y de la capacidad de cada Estado para orientar la política universitaria en dirección a las áreas consideradas estratégicas.

Un análisis de las especificidades del caso brasileño puede leerse en el artículo escrito en coautoría por João dos Reis Silva Júnior y Afrânio Mendes Catani y el trabajo de Silke Weber. Los primeros denuncian las consecuencias de la reciente expansión de la educación superior brasileña en un contexto de mercantilización, que trajo aparejadas políticas compensatorias y la segmentación de la educación superior: una formación centrada en la investigación aplicada para las clases dominantes y una capacitación profesional con rápida inserción laboral para las clases subordinadas. Silke Weber aborda la tensión entre la concepción de evaluación educacional e institucional y la generación de significados predominantes que fueron producidos y disputados con relación a las políticas de evaluación en un contexto de importantes desigualdades educativas.

El libro cierra con dos trabajos que centran su atención en el caso argentino. Mauricio Horn circunscribe su análisis a la compleja cuestión de la evaluación de los proyectos de investigación y cómo esto expresa una tensión entre autonomía y pertinencia. Victoria Kandel se interroga acerca de la posibilidad de establecer un “diálogo entre la cuestión social y la universidad” y describe varios de los programas universitarios más recientes que proponen algún grado de abordaje de las situaciones de desigualdad en el ámbito universitario. Ambos artículos retoman, desde diferentes miradas, el hilo conductor del libro: las particularidades de la relación entre universidad y políticas públicas.

Es indudable que el libro constituye un valioso aporte para el estudio comparado de dos sistemas universitarios de la región, aunque, desde nuestro punto de vista, su mayor contribución reside en plantear la reflexión sobre la educación superior desde la dimensión política, con una concepción de las universidades como sujetos activos en la producción y significación de políticas públicas para el sector.

LAURA INÉS ROVELLI

IEC-CONADU

CONICET

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

La investigación en torno a la universidad como objeto de estudio alcanzó un amplio desarrollo en las últimas décadas en nuestro país, a la vez que contribuyó a formar un dinámico campo de estudios en plena expansión. No obstante, las líneas de trabajo y la reflexión sobre la problemática específica de los estudiantes fueron relativamente escasas (con predominio de los enfoques sociohistóricos) o bien abordadas tangencialmente desde un tratamiento centrado en la democracia y/o el gobierno universitario. Durante un largo tiempo, el auge de los enfoques sistémicos y de corte organizacional tendió a acentuar el desplazamiento del actor estudiantil del centro de la producción académica en favor de las cuestiones de gobierno y gerenciamiento de la estructura universitaria y de sus engranajes internos sobre la base de esquemas estandarizados a escala global.

En ese escenario y a treinta y cuatro años de la célebre publicación de *Estudiantes y Política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)* del recordado sociólogo Juan Carlos Portantiero, la misma editorial –Siglo XXI– lanza una auspiciosa y original investigación sobre la temática. *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, escrito por la investigadora Sandra Carli, constituye un mojón en el campo de estudios sobre la universidad, en particular, por el tratamiento que realiza de la cuestión estudiantil. La pesquisa desarrollada en el ámbito del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) –la cual dio

RESEÑA A CARLI, S. (2012).

EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO. HACIA UNA HISTORIA DEL PRESENTE DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA. BUENOS AIRES: SIGLO XXI EDITORES

lugar a la conformación de un próspero equipo de jóvenes becarios e investigadores– indaga sobre la *experiencia universitaria* de los estudiantes en esa Facultad y en la de Filosofía y Letras, en un tiempo histórico que la autora define como de crisis social, entre mediados de la década de 1990 y los primeros años del nuevo siglo.

De acuerdo con Carli, profesora titular de la UBA e investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), se trata de analizar “(...) los itinerarios estudiantiles poniendo en primer plano la perspectiva de los estudiantes en el contexto de las características institucionales, culturales y pedagógicas de la universidad pública” (p.18). En ese sentido, la obra se distancia de los abordajes tradicionales sobre estudiantes –propios de la historia de la educación– al dialogar con diversas áreas de conocimiento y perspectivas teóricas como la historia cultural, los estudios biográficos, los culturales y los de género, la filosofía política y la sociología del conocimiento, entre otras.

A lo largo de una breve introducción y de ocho lúcidos e interesantes capítulos se abordan distintas cuestiones vinculadas con la experiencia estudiantil. En el primer capítulo se desarrollan las perspectivas teóricas e hipótesis centrales en torno a la experiencia universitaria. El segundo traza un recorrido preliminar por las representaciones históricas de los estudiantes y delimita las características la población objeto del estudio. El apartado tercero explora la experiencia del ingreso a la universidad pública

RESEÑAS

LA UNIVERSIDAD COMO OBSERVATORIO DEL PRESENTE

argentina y debate su tradición plebeya. El cuarto aborda un tema escasamente examinado en la bibliografía específica: los itinerarios urbanos y la vida cotidiana de los estudiantes. En la misma dirección, los capítulos cinco y seis analizan las experiencias de conocimiento y las formas de sociabilidad estudiantil, respectivamente. Por su parte, el capítulo siete reconstruye las memorias estudiantiles sobre la crisis social y política de 2001-2002, mientras que en el octavo se estudian los horizontes, las experiencias y los balances acerca de la graduación universitaria. Por último, el libro concluye con un epílogo donde se narran algunos acontecimientos más actuales asociados a la trama desplegada en la investigación.

Entre 2004 y 2008, tuvo lugar el trabajo de campo que sustentó la pesquisa y según la investigadora, reunió diversas estrategias metodológicas: consultas a informantes clave, entrevistas en profundidad, fuentes históricas, documentos institucionales, archivos periodísticos, estadísticas universitarias y observaciones no participantes. Las entrevistas se orientaron principalmente a estudiantes que habían ingresado hacia finales de 1990 a la UBA y que fueron graduados recientes o bien concluyeron sus carreras entre 2005 y 2007. Con ello, Carli buscó acceder a “(...) a descriptores, narraciones y reflexiones sobre la experiencia transitada (...)” (p.17), estrategia desplegada eficazmente a través del tratamiento discursivo de las experiencias en torno al ingreso, el conocimiento y la graduación, concebidas como relatos de vida pero también como prácticas específicas de la vida institucional.

Una de las hipótesis centrales de la investigación parte de considerar que el ingreso de los estudiantes a las facultades analizadas de la UBA “(...) constituyó una experiencia iniciática, asociada a la tradición plebeya del ingreso irrestricto, pero débil en rituales y soportes institucionales” (p.66). Al respecto y ante la debilidad de la estrategia institucional, la autora destaca la importancia de las tácticas de colaboración entre pares, como también las competencias desarrolladas en el ciclo previo de la escuela secundaria de los estudiantes para conducirse y adaptarse a un medio percibido como hostil.

En relación con el planteo de Carli de una “tradicón/imaginario/aura” plebeya en el subsistema universitario público argentino, cabe preguntarse si las expectativas igualitaristas y “esa mezcla inicial” en las aulas de los primeros años que identifica la investigadora para el caso de la UBA pueden trasladarse a estudiantes de otras ofertas e instituciones universitarias nacionales o si en cambio, sólo persisten en ciertas carreras de universidades públicas, metropolitanas y tradicionales. Vale la pena indagar entonces en qué medida y de qué manera la ampliación de la matrícula y la expansión de universidades en las dos últimas décadas contribuyen con el fortalecimiento de esa tradición o, por el contrario, si conllevan una profunda fragmentación de ofertas académicas y de “clientelas” docentes y estudiantiles que se traduce en una diferenciación creciente del espacio público universitario



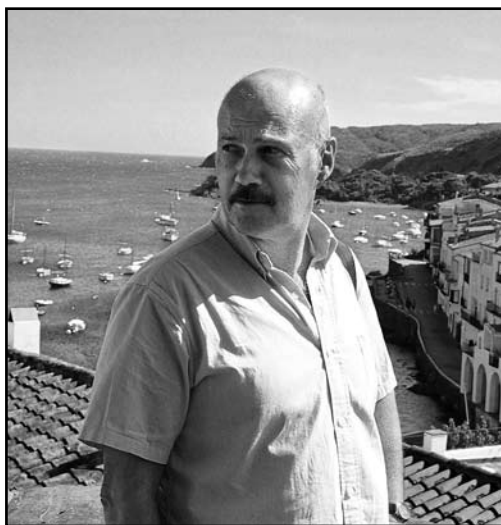
Con todo, Sandra Carli logra captar con perspicacia tanto la vida cotidiana en una institución situada en un tiempo-espacio crítico, como “(...) los signos de lo emergente, tanto los restos de las tradiciones como la selectividad que ensayan los sujetos para conservar o renovar las identidades y los discursos” (p. 34). En suma, *El estudiante universitario* establece nuevos términos para la discusión y reflexión sobre la universidad pública y sus actores privilegiados, a la vez que constituye un observatorio complejo y dinámico del presente.

LEGADOS

RECORDADO PEDRO KROTSCH¹

DORA BARRANCOS

Conocí a Pedro Krotsch hacia 1966: éramos compañeros de estudios en la carrera de Sociología de la UBA. Nos hicimos entrañablemente amigos, compartíamos una suerte de “deber ser” que —decíamos—, remitía a la ética protestante, porque ambos teníamos orígenes en esa vertiente del cristianismo. Además, aspirábamos con mucha convicción a cambiar el orden social injusto. A raíz de la muerte del Che Guevara tomamos juntos la decisión de incorporarnos activamente a la acción política. Compartíamos el sentimiento de que el camino se hallaba en el peronismo y juntos fuimos a reunirnos con Rodolfo Puiggrós, que fue una referencia para un conjunto amplio de militantes. En 1971, a raíz de un traslado mío a Río Negro, indiqué su nombre para sustituirme en el puesto que como socióloga había obtenido en la Dirección de Enseñanza Agrícola. Los acontecimientos de 1973 lo llevaron a ocupar el cargo de Director de ese organismo, que había pasado a depender del Ministerio de Educación, y me invitó a formar parte de su equipo (yo había vuelto a Buenos Aires en muy poco tiempo). No hay duda del ímpetu renovador que Pedro imprimió a la Dirección proponiendo una serie de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para tornarlo más democrático, al mismo tiempo que más integrador y más vinculado a la realidad económica y social de las comunidades. Por ejemplo, entre las nuevas



políticas que impulsó e implementó, propuso una singular renovación metodológica, lo que llevó a diversas reuniones con directivos y docentes de las escuelas agropecuarias y también con el alumnado, con el objeto de experimentar nuevas alternativas pedagógicas. Entre las iniciativas que Pedro impulsó estaba la de emular las prácticas educativas a cargo de un dinámico —y en la época conocido— grupo del Norte de Santa Fe, con sede en Reconquista, a cargo de las denominadas EFA; con ese fin yo misma fui a observar su funcionamiento, y estuve conviviendo unos días con una familia de agricultores cuyo hijo era alumno de una de esas escuelas. La estrategia pedagógica consistía en concentrar a los jóvenes durante unas semanas en un establecimiento convencional, para luego continuar aprendiendo en sus propios hogares, mediante la práctica concreta de los quehaceres campesinos, para retornar a otro periodo de clases convencionales. Estas iniciativas, sin hesitación, concitaron la hostilidad de los grupos más reaccionarios, adversos especialmente a los cambios educativos que, sostenían, conducirían al socialismo pues entrañaban puntos de vista marxistas. No hay cómo dudar de que las propuestas renovadoras, que en cualquier caso eran recomendadas por diversas vertientes pedagógicas, suscitaron el propósito de ir más lejos que una mera hostilidad discursiva. Estoy segura de que los grupos fascistas actuantes pusieron en la mira a Pedro Krotsch y se propusieron eliminarlo físicamente.

En junio de 1974 la revista *El Caudillo* dedicó a Pedro y algunos de sus colaboradores, entre quienes me encontraba, unas páginas estremecedoras. En su caso, la siniestra delación —con detalles sobre su domicilio— sólo podía entenderse como oferta para la acción homicida de la extrema derecha. Separado de su cargo a la muerte de Perón, y ya en plena actuación de la Triple A, no había otro camino que la salida urgente. Recuerdo que nos encontramos en un café y muy conmovido me comunicó que partía con los suyos para México. Fue una circunstancia muy dolorosa y tengo la íntima certeza, por todo lo que he expresado, de que de no haberse exiliado, hubiera sido victimado. En 1977 yo misma tuve que exiliarme en Brasil, y de tanto en tanto, cruzábamos largas cartas. Nos reencontramos en 1984 y juntos hicimos un trabajo de consultoría educativa para la Provincia de Santa Cruz. Pedro continuaba con una clara direccionalidad hacia los problemas educativos, especialmente le preocupaba ahora la educación superior en donde veía necesidad de una urgente redefinición de las orientaciones, de los objetivos y de las estrategias. Se tornó un especialista sólido en la materia y eso derivó en la creación de la revista *Pensamiento Universitario*, una saga notable y llena de generosidad pues nos consta que el sostén económico de la publicación corría por su cuenta. Impulsó de modo decisivo los posgrados en Ciencias Sociales en la Facultad homónima de la UBA, estaba convencido —y con razón— de que teníamos un atraso en la materia. Pero pensaba que el Doctorado especializado debía no sólo renovar el conocimiento en nuestras disciplinas, sino también alentar cambios en la perspectiva de la formación de base. Su figura se hizo muy conocida en los ambientes en los que se discutía el futuro universitario, y sus ideas, a menudo implacables, fueron un acicate para salirse de la modorra cotidiana.

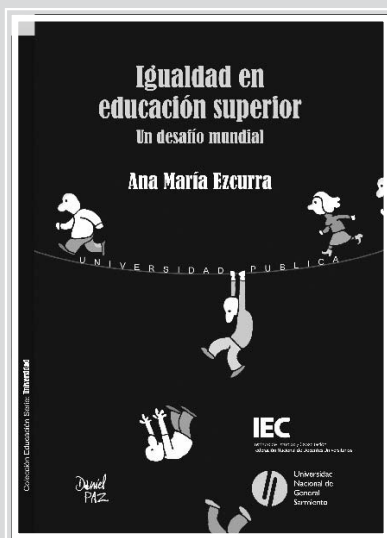
Su muerte nos inundó de tristeza: costaba creer que aquel genio vital, altruista, de tan vigorosa catadura ética y de tamaño alegría nos dejara. Sin duda, fue una de las personas más íntimas y más queridas.

¹ Esta semblanza, en gran medida, corresponde al testimonio que me ha solicitado la familia de Pedro Krotsch en fecha reciente.

SERIE UNIVERSIDAD COLECCIÓN EDUCACIÓN

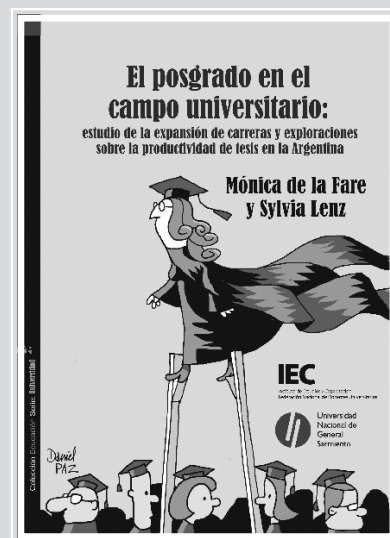
TÍTULOS PUBLICADOS

Las producciones más recientes sobre educación superior reunidas en una coedición de la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios.



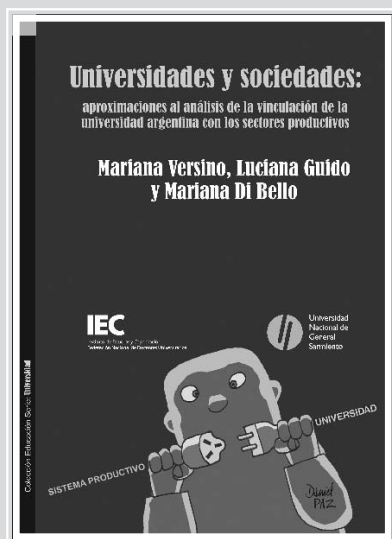
IGUALDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana María Ezcurra



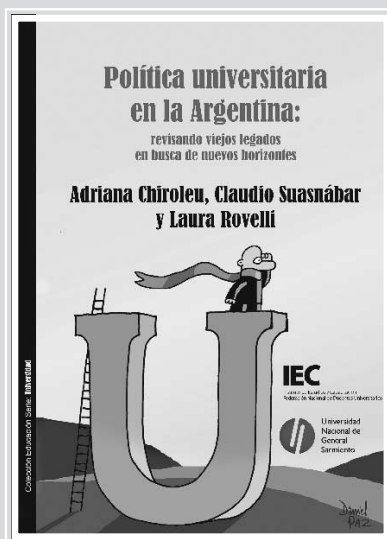
EL POSGRADO EN EL CAMPO UNIVERSITARIO

Mónica de la Fare y
Sylvia Lenz



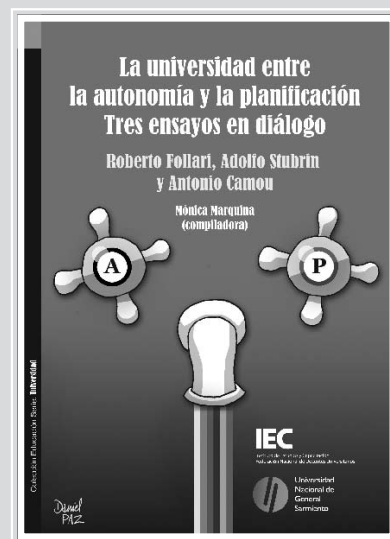
UNIVERSIDADES Y SOCIEDADES

Mariana Versino,
Luciana Guido y
Mariana Di Bello



POLÍTICA UNIVERSITARIA EN LA ARGENTINA

Adriana Chiroleu,
Claudio Suasnábar y
Laura Rovelli



LA UNIVERSIDAD ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA PLANIFICACIÓN

Roberto Follari,
Adolfo Stubrin y
Antonio Camou



iec
conadu
Instituto de Estudios y Capacitación