

CAPÍTULO II

LA DEMOCRATIZACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. APORTES Y DESAFÍOS DESDE LA UNIVERSIDAD.

Nicolás Trotta y Laura Sirotzky

Las políticas de inclusión educativa desarrolladas en América Latina en los últimos años han ampliado el acceso a la universidad a una población tradicionalmente excluida de la educación superior. Diversas variables contribuyeron al incremento de la matrícula universitaria en nuestro país, a la mayor cobertura del nivel secundario -fortalecida a partir de la obligatoriedad del nivel-, se le agregan la gratuidad de la enseñanza superior como marco de referencia habilitante (García de Fanelli, 2005; Carli, 2012), el ingreso universitario mayoritariamente irrestricto (Sigal, 1995; Carli, 2012; Chiroleu, 2009), las expectativas de movilidad social y continuación de estudios estructuradas en torno a la adquisición de capital educativo (Sigal, 1995; Tiramonti y Montes, 2004; Carli, 2012) y las puertas que abre la obligatoriedad de la escuela a la que referíamos recién, son algunas de las que podemos mencionar.

Se destacan también las políticas educativas de ampliación de la oferta institucional, que se pusieron de relieve con la creación de nuevas universidades nacionales en las últimas décadas, tanto en el conurbano bonaerense como en distintas regiones del país, y que permitieron intensificar el proceso de expansión y cobertura que se venía desarrollando en la Argentina y en la región.

Esta situación propone nuevos retos a las instituciones universitarias en la medida en que tan solo ingresar no garantiza la permanencia en el trayecto de formación propuesto institucionalmente (cfr. González Dorrego y Valle López, 1990; Sigal 1995; Chiroleu, 2009; Ezcurra 2007 entre otros).

Respecto de los Sistemas Nacionales de Educación Superior (SNES) en la región han habido trabajos que dieron cuenta de los procesos de masificación del nivel en la segunda mitad del siglo XX (Brunner, 1999; Brasky, Domínguez y Pousadela, 2004; Ezcurra, 2011; Rovelli, 2012). Dentro de este período de expansión se identifica a la década de los 90 (en sentido amplio) como un período de creación de universidades (Brunner, 1987; García de Fanelli, 1997, 2005) que han profundizado tendencias hacia la diferenciación horizontal y vertical intra e interinstitucionales en los Sistemas Universitarios (Brunner, 1987; Braslavsky, 1985; Rovelli, 2012). Esta expansión y diferenciación, en el caso argentino, ha sido advertida y mencionada en lo referente a la educación técnica, la creación de la Universidad Obrera Nacional y las implicancias del acceso de

sectores populares y de trabajadores al nivel universitario durante el peronismo (Dussel; Pineau, 1995; Puiggros, 1995). Es vasta la bibliografía que advierte que la diferenciación en el SNES puede traer consigo la problemática de otorgar/ofrecer desiguales propuestas educativas y diferente valor otorgado a sus diplomas, cuestión que pone de relieve la preocupación por aspectos vinculados al derecho a la educación superior para toda la población – si nos posicionamos frente a quienes ampliaron el término de inclusión educativa- y la necesidad de indagar acerca de formas de organización académica que favorezcan la equidad educativa en el nivel⁴. Este nodo problemático es un aspecto central que deberá ocupar los primeros lugares en la agenda de la educación superior de la región.

Las implicancias respecto del financiamiento, calidad, acreditación y evaluación en el período de aplicación de políticas signadas por los lineamientos que tantas veces dispusieron el Banco Mundial y organismos internacionales en los que se advierte un ‘Estado evaluador’ han sido analizadas por una vasta cantidad de autores (Brunner, 1987, 1999; Morduchowics, 2003; Brasky, Domínguez y Pousadela, 2004; Delfino, 2004; Donini y Donini 2004; Suásnabar, 2012) y constituyen asuntos que parecían un ítem saldado en la agenda de la educación superior.

El modelo neoliberal implementado durante la década de los 90 ha tenido consecuencias de largo alcance en la desestructuración de los sistemas educativos modernos latinoamericanos, con ecos presentes. En particular, estos discursos han asociado la baja eficacia de los sistemas educativos, entre otras razones, a una administración negligente y a la resistencia de los actores involucrados en el acto de educar, hacia los cambios, reformas e innovaciones. En otras palabras: para elevar el nivel de calidad educativo había/hay que decretar primero la defunción del sistema.

Estos argumentos se inscribieron en uno de los grandes campos político-educativos contemporáneos. Se trata de discursos subordinados a la lógica de mercado, que proponen transformar la educación en una mercancía, que puede ser comprada y vendida en el mercado. Encolumnados tras la OMC (Organización Mundial del Comercio), inscriben a la educación como un servicio que tiene clientes y oferentes son quienes delimitan qué debe ser enseñado y aprendido, de espaldas al Estado. En países de la región como Chile, Colombia por ejemplo, se

4 Si bien diversos autores han trabajado en este concepto, nos referimos específicamente al tratamiento que Flavia Terigi realiza. Así la inclusión educativa en sentido amplio, implica que; todo quien se encuentre en edad escolar asistan a las instituciones educativas, y que asistan a instituciones donde ciertas calidades básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo). Que se asegure a todos una formación compartida, independientemente de sus lugares y condiciones de origen. Que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros. Que no se produzcan condicionamientos sobre lo que podrán seguir estudiando una vez hayan finalizado un determinado nivel educativo. Que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso o para el aprendizaje en una institución educativa, el Estado asuma sin dilación medidas positivas que remuevan esas barreras y permitan a quienes las sufren disfrutar a pleno de su derecho a la educación. Al respecto ver: Terigi, F (2009) Trayectorias Escolares: Una mirada sociopedagógica. Disponible en: <http://www.igualdadycalidad-cba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/concurso/TERIGI%20Flavia.pdf>

privatizó el sistema educativo de manera casi completa -no solamente en el nivel superior- sino también y principalmente en los niveles de educación obligatoria.

En las últimas décadas⁵ como se señalara al comienzo, América Latina asistió a un período de distanciamiento de dichas políticas neoliberales, reorientando las políticas públicas para el nivel (Rama, 2005; Cruz de Anhaia, 2013; Fernández Lamarra, 2010), alcanzando un consenso en la mayoría de países de la región, respecto que la educación es una educación democrática solo si es entendida como bien público, acuerdo que puede verse en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe de la IESALC- UNESCO⁶ con ecos en diversas normativas y políticas en distintos puntos de la región en los años posteriores.

En el caso argentino, los importantes impulsos democratizadores de esos momentos históricos, que también encuentra raíz tanto en la reforma del 18 como en el reconocimiento de la gratuidad en 1949, ha sido aún más fuerte con los procesos que se vivieron en las últimas décadas, no solo por la creación de nuevas universidades –que a su vez han sido creadas en zonas privilegiadas para el acceso de nuevos sectores sociales-, sino más aún: el hecho de haber declarado la escuela secundaria obligatoria en la LEN de 2006 y haber logrado luego de más de veinte años calar el espíritu neoliberal de la Ley de Educación Superior⁷ aprobada en los '90 y establecer no solo la gratuidad del nivel sino acentuar la responsabilidad 'indelegable y principal' del Estado respecto de la educación superior, considerándola un 'bien público' y un 'derecho humano' con la Ley N° 24.521.

Pero además de estas definiciones en el caso particular de la Argentina podemos decir que son diversas las variables y políticas que contribuyeron y permitieron la ampliación de la matrícula universitaria. Nos parece importante sintetizar y señalar algunas de ellas: a las ya mencionadas como, el acceso universitario irrestricto, la gratuidad de la enseñanza superior; las políticas educativas de ampliación de la oferta institucional; la mayor cobertura del nivel secundario (con sus distintas modalidades y programas) – producto principalmente de la obligatoriedad del nivel; se suma otro conjunto de políticas públicas, no propiamente educativas pero sí complementarias: Asignación Universal por Hijo; el Plan Nacional 'Conectar Igualdad' como condiciones materiales de acceso y programas de becas como el Progresar, por mencionar alguna de ellas.

Y si bien entonces, en Argentina como en otros países de la región se han hechos profundos avances más allá de la mera enunciación -en la letra de las

5 Tomamos como referencia las transformaciones de la región que se produjeron entre 1999-2016, período comprendido entre la asunción del primer mandato de Hugo Chávez en Venezuela hasta el golpe institucional de la Dilma Rousseff en Brasil

6 UNESCO-IESALC (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Cartagena de Indias, Colombia.

7 Con esto no queremos de dejar de denunciar la urgencia que el sistema educativo en general pero la universidad en particular tiene en tomar de una vez la responsabilidad de encarar un proceso de reforma de la Ley de Educación Superior.

nuevas leyes- de la educación como bien público, hoy parecen retornar a la escena argumentos que cuestionan estas conquistas, disfrazados por ejemplo de pregunta sobre la pertinencia o no de la gratuidad del nivel superior. El arancel parece funcionar como ordenador de la sociedad y el mejor ejemplo de la potencia ideológica del neoliberalismo político-educativo y su peso pedagógico.

Dicho debate por la 'gratuidad' del nivel no es nuevo. Desde siempre fue expresión de disputas políticas y de posicionamientos ideológicos encontrados, y desde ya hace unos años también se informó en estudios e investigaciones que abonaron los argumentos, datos y controversias puestos en juego. Cada tanto, ese debate público y especializado acerca de quién y cómo se responsabiliza de los estudios superiores y quién y cómo debe acceder a la universidad se reedita, se amplía, se enriquece con nuevas ideas y propuestas. Por eso, no sorprende que los cambios de rumbo que están atravesando distintos países de la región, que trae consigo también un viraje radical en la concepción de los diferentes campos de la vida política, social y educativa de una comunidad que suponen representar, provoque la reactivación de la contienda y una 'renovación' de los posicionamientos.

Lo que sí sorprende, sin embargo, son los términos y las preguntas/conclusiones de algunas viejas posiciones que, maquilladas con un nuevo lenguaje, han vuelto a la escena pública y a la discusión político-educativa más especializada. Y lo que más llama la atención en términos académicos es que muchos de los argumentos esgrimidos traigan escondidas simplificaciones analíticas que parecían haberse superado por modelos de pensamiento y de conocimiento más complejos. Nos referimos al caso argentino en particular pero podríamos estar refiriéndonos a otros países de América Latina: "A comienzos del nuevo siglo, la estrategia del Consenso de Washington había hecho estragos, los organismos internacionales de crédito habían perdido *rating* y las políticas neoliberales de primera y segunda generación eran enfrentadas desde varios países latinoamericanos" (Puiggrós, 2015, p.12). Después de décadas de críticas y ataques a la educación masiva, se convierte ahora en un potencial negocio cuyos 'clientes' se multiplicarían hasta el infinito y compiten en un camino repleto de mecanismos meritocráticos de acceso a los 'mejores lugares'. En esta misma línea, la controversia falaz que ha opuesto y vuelve a oponer masividad, pluralidad e inclusión a calidad universitaria, vuelve a la superficie, cuando parecía haber quedado sepultada por el peso de la multiplicidad de experiencias desarrolladas durante los últimos 20 años en Argentina. Sobre todo cuando se atiende al saber acumulado por muchas universidades públicas y de gestión social, como Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos Madres Plaza de Mayo y la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (caracterización sobre la cual volveremos más adelante) que vienen trabajando muy fuerte en la activa incorporación de una primera generación de universitarios a estudios superiores de calidad y en la afiliación de

estos nuevos estudiantes a la cultura universitaria y a los modos de transitar el mundo académico y profesional⁸.

Vuelven a calar los discursos educativos -y otros- propuestas en forma de (viejas) 'recetas' para regular con técnicas 'pedagógicas', como las evaluaciones discriminatorias que establecerían rankings entre docentes, entre estudiantes y entre instituciones educativas, el atractivo del arancel y las posibilidades que abre la tecnología para disminuir el número -'el gasto', porque estos discursos no suelen hablar de inversión cuando de educación se trata- de maestros, maestras y profesores -aprovechando para mal entender los dispositivos de una educación individualizada, discutiendo incluso la necesidad de que haya instituciones educativas - y trasladando a los individuos la responsabilidad de asumir los costos de la educación de sus hijos/as (cualquiera sea el nivel educativo que se trate, pero más aún en los niveles no obligatorios).

Aunque exceda a este trabajo, cabría al menos dejar planteadas la pregunta: ¿por qué a ciertos sectores sociales les cuesta tanto digerir que el Estado -argentino en este caso- invierta en educación, en cultura y en inclusión social, educativa y cultural, como lo ha hecho en los últimos años y lo hacen desde hace mucho tiempo los países centrales?, ¿cuál es la sospecha que está por detrás, agazapada, del que supone que el Estado solo debe regular, evaluando o controlando, y no intervenir efectivamente en la construcción de oportunidades y futuros para las nuevas generaciones? Un privilegio que los sectores acomodados de la región se rehúsan a perder y mucho menos a compartir.

Se trata entonces de no convertir a la educación, el conocimiento y la cultura en una mercancía, en un bien transable, al que se accede de manera privada, como un asunto que nos interpela a cada uno tan solo como consumidor de un servicio. Su sentido se afirma como una forma de entender al estado como estado de derecho y una forma diferente de concebir su relación con la sociedad de la que emana y se legitima. Tal como confirma el consenso construido en torno de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, garantizar un derecho público, social y humano supone un estado activo y presente y, al mismo tiempo, el rechazo a toda forma de mercantilización del conocimiento, la educación y la cultura.

Con esto no queremos decir que la gratuidad soluciona los problemas de acceso y permanencia en el nivel. Ya sostuvimos en los párrafos previos que son diversos los factores que condicionan o habilitan el éxito de las trayectorias educativas de quienes deciden continuar estudiando una vez finalizada la escuela secundaria. Lo que advertimos es que la definición de temas de una nueva agenda del nivel superior en la región, debería dar definitivamente por saldado el debate sobre la gratuidad del nivel.

Si bien los esfuerzos de las últimas décadas de distintos estados de la región por ampliar y democratizar el acceso al nivel han sido amplios y robustos, la realidad

8 En el caso de nuestra universidad, el sistema de otorgamiento de becas individuales, se ha construido sobre la base de que quienes sustentan el proyecto educativo son las organizaciones sindicales, que aportan a la formación de trabajadores, no de consumidores.

de la que se partió implica redoblar los esfuerzos y entender que trazar una nueva agenda del nivel superior, implica apostar al diseño de políticas de mediano y largo alcance: “En general, en América Latina la cobertura de la población de 20 a 24 años que asiste a la educación superior es del orden del 40 al 60% en el quintil más alto y del orden del 10 al 15% en el quintil más bajo de la población. La región ha pasado de sistemas educativos de elites a sistemas de minorías” (Rama, 2005 en F. Lamarra, 2010, p. 16)

Cuadro 1. - Porcentaje de matrícula del IES según quintil en América Latina.

	Quintil más elevado	Quintil menos elevado
Brasil	74%	4%
México	58%	6%
Chile	65%	8%
Ecuador	42%	6%

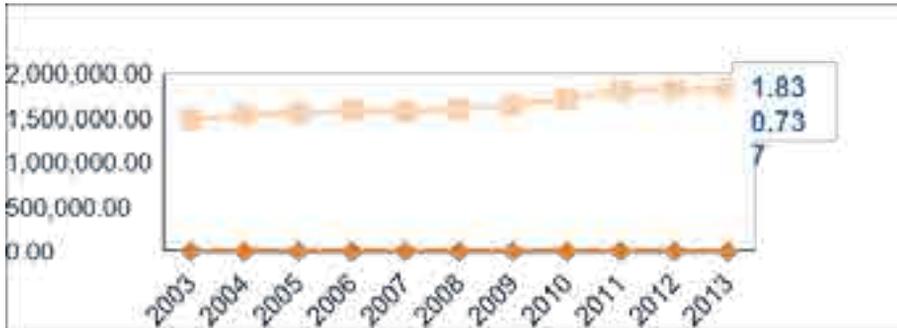
Fuente: IESALC/UNESCO, (2006), Fernández Lamarra (2008).

Si bien en la actualidad podría sostenerse que en países como la Argentina, estamos más cerca de lograr el acceso de las mayorías, la tarea no termina con la ampliación de la matrícula, por el contrario, ese es solo el comienzo. Volver al debate de la gratuidad implica un peligroso retroceso a un modelo de país reservado para una elite. La gratuidad no es una condición suficiente para garantizar un mayor acceso al nivel, pero sí resulta una condición de partida.

En este contexto, sí cabe ocuparse de los desafíos que supone la democratización de acceso a la universidad, aún cuando la gratuidad esté garantizada. Es decir, si bien el resultado fue un notable incremento de la matrícula (ver cuadro 2) y del número de instituciones, la investigación demostró que los más beneficiados fueron ciertos sectores de la sociedad, mientras los hijos de los sectores populares están sub-representados, sobre todo, en las universidades. El porcentaje que consigue graduarse es mínimo. La CEPAL mostraba en 2007 que solo el 3.1% de los estudiantes cuyos padres poseen hasta primaria incompleta, el 5.9% cuando los padres alcanzan hasta media incompleta y el 5.4% si finalizan el ciclo secundario, un porcentaje que sube al 71.6% en el caso de padres con estudios superiores completos (CEPAL, 2007). “En suma, la masificación de la Educación Superior en América Latina, al igual que en Estados Unidos, supone brechas

agudas en las tasas de graduación según *status* socioeconómico. Entonces, y más en general, a escala global, la hipótesis es que aquel ciclo notable de masificación entraña una *inclusión socialmente condicionada*.” (Ezcurra, 2011:4)

Cuadro 2. Evolución de la matrícula. Desde 2003 hasta 2013, se ha incrementado la matrícula de estudiantes universitarios en un 23%.



Lo anterior da cuenta de que si bien el sistema universitario logró un gran desafío que fue incorporar mayor cantidad de estudiantes, la estrategia de ampliar sus bases no alcanzó para evitar la interrupción de trayectorias universitarias, principalmente durante el primer año (Panaia, 2013). Esto conlleva una selección diferencial condicionada por la procedencia socioeconómica (Gluz, 2011). Es posible afirmar, junto con Ezcurra (2009), que los procesos de masificación entrañan brechas según sector social en tanto las oportunidades educativas se encuentran sesgadas por las oportunidades económicas y sociales de los sujetos.

En esta línea, un conjunto de investigaciones acerca de los/as ‘nuevos’ ingresantes a la universidad señalan que el capital cultural diferencial de los estudiantes del nivel superior dependería de las escuelas a las que asistieron, del capital cultural familiar y de la impronta territorial en cuanto a la posibilidad de acceso material a bienes culturales (Gluz, 2011; Carlino, 2013, Bourdieu, 2005).

Sin embargo, -y esto es lo queremos resaltar aquí- otro conjunto de investigaciones, advierten también que además de sus procedencias, lo que colaboran -o no- en los avances en el desarrollo de las trayectorias académicas, son las experiencias académicas cotidianas que podemos ofrecerles (Reason, Terenzini y Domingo, 2006 citado en Ezcurra, 2011).

Esto vuelve a traer al centro de la escena el desafío de indagar acerca de las condiciones que permitan que el sistema educativo en general, y el nivel universitario en particular, logren equiparar las desigualdades de origen.

Lo que queremos advertir es que aquí las instituciones tienen un rol nodal para que el acceso a la universidad no se convierta en una *puerta giratoria*, en

términos de Vincent Tinto (2005), sino por el contrario, constituyan instituciones de filiación social, que exploren modos de revertir los diversos factores que operan hacia una lógica de reproducción de la desigualdad, - y nos arriesgamos a decir productoras de desigualdad -.

Sabemos que no logramos aún en la secundaria, el número de graduados que deseamos, y es un problema que hay que atender, pero no podemos desconocer el aumento de la matrícula y que como dicen diversos autores, sin la secundaria obligatoria no podemos pensar la universidad como posibilidad.

Entonces, este conjunto de condiciones 'iniciales' 1) la obligatoriedad de la escuela secundaria; 2) el crecimiento de las instituciones de universidades públicas: no solo más instituciones sino geográficamente y federalmente distribuidas; y 3) un conjunto de políticas públicas de un Estado que se asumió como garante de ese derecho - abren un gran desafío a la universidad, y nos pone frente a la necesidad de ser instituciones que deben constituirse como garantes de ese derecho del que son portadores cada vez jóvenes en nuestro país.

El rol de las instituciones: notas para pensar la universidad desde adentro

Nos acechan entonces preguntas sobre qué responsabilidades asumimos como universidad; qué condiciones debemos generar para fortalecer el camino de hacer efectivo el derecho a la educación superior.

Las acciones orientadas a la inclusión con calidad, reconocen desde esta perspectiva, la necesidad de reformas que con profundo alcance institucional, hagan foco en las condiciones que las instituciones ofrecen y en particular en los comienzos de la vida universitaria, siendo este el tramo crítico que requiere atención prioritaria.

Aquí queremos hacer mención a un aspecto que refiere a las condiciones para la enseñanza. Sin intentos de generalizar, mucho menos traspolar situaciones en contexto, mencionamos muy brevemente algunos aspectos de análisis propios de nuestra universidad, pero que creemos pueden contribuir a pensar el rol central que cobra la enseñanza en los procesos de democratización de acceso y producción del conocimiento.

La UMET inició sus actividades académicas en 2013. En 2012 recibió la autorización provisoria por parte del Poder Ejecutivo Nacional luego de haber recibido los correspondientes informes favorables de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)⁹.

Sus inicios dotan a la institución de una identidad particular y le asignan características distintivas, en tanto la UMET es la primera universidad impulsada

9 La Ley de Educación Superior (LES), en sus artículos 46°, 62° y 63°, establece la necesidad de que instituciones universitarias privadas y extranjeras reciban una autorización provisoria para su funcionamiento que es otorgado por el Poder Ejecutivo Nacional el cual admitirá su funcionamiento provisoria por un lapso de seis (6) años. Durante los años de autorización provisoria las universidades en cuestión, deben funcionar con expresa indicación de las carreras, grados y títulos que la institución puede ofrecer

por una organización sindical, el Sindicato Único de Trabajadores de Edificio de Renta y Horizontal (SUTERH) y creada por la Fundación Octubre Trabajadores de Edificios. Actualmente, emplazada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es cogestionada por más de 40 organizaciones de trabajadores. En este sentido, La UMET se autodefine como ‘la universidad de los trabajadores’, y su norte de política institucional es trabajar para garantizar el derecho a la educación superior de las y los trabajadoras/es y sus hijos/as.

La universidad, que para el sistema universitario argentino es formalmente una universidad privada, se asume así misma como una universidad de gestión social. En este punto cabe recordar que la Ley de Educación Superior en Argentina reconoce solo dos tipos de gestión de las universidades: estatales y privadas. Diferente de lo que sucede en el resto de los niveles de educación del sistema educativo nacional donde las escuelas de gestión social fueron reconocidas a partir de la Ley de Educación Nacional (2006) como un tipo de gestión escolar que forma parte del sistema educativo argentino, junto con las escuelas de gestión estatal, privada y cooperativa.

En el contexto -al que hicimos mención en los párrafos previos- en que la UMET abrió sus puertas a la comunidad, y sus destinatarios en particular nos ponían una vez más frente al enorme desafío de cumplir aquellas expectativas con que nuestros jóvenes -y sus familias- se presentan en nuestras aulas. Este desafío vuelve a interpelarnos como sociedad y preguntarnos por el cómo. Es probable que la solución más “sencilla” si solo lo pensamos en términos de gestión universitaria sea volver al esquema de pocos egresados (lo que a su vez vuelve más sencillo el acceso al mundo del trabajo). Sin embargo, la institución parte de identificar y resaltar dos cuestiones problemáticas a las que se enfrenta la educación superior en Argentina. Estas son, por un lado, incrementar las posibilidades de acceso al sistema, y por el otro, la generación de condiciones institucionales concretas para que ese ingreso se traduzca en permanencia, aprendizajes y egreso.

En ese contexto, la UMET se propone un fuerte trabajo en la ampliación de condiciones para el acceso democrático de las familias trabajadoras a la universidad pero sabiendo que el desafío no se agota en las posibilidades de acceso al nivel, tal como sosteníamos más arriba. Respecto de la segunda problemática, la UMET se ha propuesto como uno de sus objetivos principales, generar condiciones institucionales que logren evitar los posibles efectos de que la ampliación del acceso a la educación superior no se transforme en una inclusión excluyente (Ezcurra, 2011), reconociendo que el derecho a la educación de todos y todas es una idea regente que solo puede hacerse realidad si permea cada una de las esferas que rigen la

y expedir. Además, durante este período sucede que: I. el Ministerio Educación hará un seguimiento de la nueva Institución a fin de evaluar, en base a informes de la CONEAU, su nivel académico y el grado de cumplimiento de sus objetivos y planes de acción; II. toda modificación de los estatutos creación de nuevas carreras cambio de planes de estudio o modificación de los mismos, requerirá autorización del citado Ministerio; III. en todo documento oficial o publicidad que realicen las instituciones deberán dejar constancia expresa del carácter precario de la autorización con que operan.

política institucional y adscribiendo a quienes se enuncian a favor de una redistribución del *Capital Cultural* a través de la pedagogía (Ezcurra, 2010).

Todo esto atraviesa entonces la necesidad que mencionamos más arriba sobre pensar, producir conocimiento, revisar qué condiciones habilitamos para la enseñanza, no desde un punto de vista específicamente didáctico sino qué condiciones institucionales nos proponemos revisar, generar, habilitar para mejorar las condiciones para la enseñanza y para los aprendizajes.

En esta línea queremos mencionar una estrategia que compone un aspecto central del proyecto de la UMET hacia la concreción de los objetivos de la universidad: su Departamento Pedagógico. Desde la planificación e inicios de la UMET en 2013, siempre existió este departamento que pasaría a cumplir un rol fundamental en el proyecto institucional, desde el cual se busca sostener y profundizar nuestros objetivos de democratización de acceso al conocimiento, y cuyo objetivo general es construir formas de intervenir activamente en la construcción de las mejores condiciones académicas para que los/as estudiantes de la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo atraviesen los ciclos lectivos en condiciones de calidad académica e inclusión social. El Departamento Pedagógico representa para la UMET una marca identitaria, y se compone de un equipo de trabajo interdisciplinario integrado un equipo de profesores/as consejeros/as cuya dedicación es exclusiva a las tareas de dicho departamento.

Con la convicción de que aquellos objetivos institucionales no se agotan con todos los dispositivos, estrategias y demás formatos que podamos pensar para el acompañamiento de los/as estudiantes, desde 2015 se agregaron una serie de acciones destinadas a profundizar el acompañamiento a los equipos docentes y a las autoridades de las respectivas carreras y facultades. Si bien estas acciones fueron una línea fuerte de política institucional, el Departamento fue el núcleo fundamental para llevarlas adelante. Esto en tanto que cuando nos referimos al ejercicio de generar condiciones para la enseñanza, no podemos dejar de reconocer a los/as docente como actores fundamentales de esta tarea.

Esto se relaciona con otra de las cuestiones que nos venimos preguntando y analizando en la UMET, que tiene que ver con que si bien la relación cantidad de estudiantes por docente es un factor que puede colaborar con el ambiente de aprendizaje -en la UMET las comisiones son de 37 estudiantes y las de idioma de 15- es una condición que colabora a romper el anonimato, a conocer en mayor profundidad la trayectoria de los estudiantes y a anticipar algunas cuestiones de esa trayectoria. Con lo que no logra romper es con el trabajo aislado de los docentes.

Por eso también buscamos y construimos constantemente espacios de encuentro, de formación y trabajo entre docentes de nuestra universidad. En uno de los últimos análisis que realizamos de esos encuentros, aparece una cuestión interesante para pensar la enseñanza y las trayectorias, tiene que ver con la responsabilidad con la que carga un docente cuando trabaja fuera de la 'trama' institucional, o mejor dicho cuando la institución no arma esa 'trama', ese tejido de estrategias y condiciones institucionales que acompañen la tarea de enseñar.

Decidir si un estudiante recusa en soledad -aún cuando se tenga criterios claros y justos para esa decisión-, no es lo mismo que en un contexto institucional que acompañará esa trayectoria. Y un contexto institucional que no acompañe esa decisión deviene en falsa inclusión, pues permitiendo que ese estudiante regularice su materia, no asegura que haya aprendido aquello que pretendemos que aprenda.

El trabajo entre áreas que rompa la fragmentación disciplinar propia del nivel, el trabajo en equipos docentes, el trabajo entre docentes y profesores consejeros, la habilitación de recorridos de aprendizajes diversos, son algunas de las estrategias que nos damos en la universidad para atender estas cuestiones. Pero aún falta mucho por recorrer.

Ahora bien, en esta misma línea, trabajamos con los docentes sobre la importancia de conocer los recorridos previos de nuestros estudiantes, de conocer sus saberes previos para ajustar las clases, los contenidos, la progresión, entre otros, en función de los grupos. Trabajamos con ellos la importancia de explicitar los criterios con los que evaluarán a sus estudiantes, que parte de sus clases esté dedicada a realizar tareas similares a las que los estudiantes enfrentarán en los exámenes. Luego, que realicen devoluciones individuales y exhaustivas para que los estudiantes puedan ir comprendiendo qué es lo que no comprendieron, cuáles contenidos no alcanzaron, qué falta revisar. El docente entonces es también docente-tutor, es un referente adulto, es quien muchas veces se encuentra en la encrucijada entre la normativa institucional y las posibilidades que otorga para atender y acompañar diversos ritmos de aprendizaje, que al mismo tiempo es la propia institución la que exige atender.

Pero nos preguntamos entonces una vez más, ¿qué condiciones generamos para que todo eso sea posible? Cuando indagamos una de esas dimensiones, nos encontramos que en nuestras universidades existe un altísimo porcentaje de dedicaciones simples. El sistema universitario argentino hoy encuentra entre sus docentes que solo un 13% de las dedicaciones son exclusivas, y ese 13 está concentrado en titulares y adjuntos que dedican su mayor tiempo a tareas de investigación fuera de las aulas. ¿Cuál es la centralidad que le damos a la enseñanza con esa distribución de dedicaciones? ¿Qué particularidades asumimos y generamos para los docentes que enseñan en los primeros años de las carreras, donde es sabido se concentran uno de los tramos más críticos?

Por supuesto que esto no es porque en las universidades seamos malos, sino que tiene que ver con ciertas prácticas que se han instalado y que son difíciles de remover. Somos conscientes que en universidades como las nuestras en las que se puede asegurar comisiones de no más de 37 estudiantes, donde ingresan por año 400 estudiantes, las cosas son bastante más simples que aquellas universidades que reciben 9000 cada febrero. Pero muchas de esas universidades también creen como nosotros que una buena universidad es aquella que es buena para todos y todas sus estudiantes. No la que por incluir resigna su exigencia, su rigurosidad, ni la que se conforma con que se reciba un 20% de los/as que ingresan.

Lo que queremos advertir entonces, es que parte de generar condiciones para la enseñanza como modo irrenunciable hacia lograr hacer efectivo el derecho a la educación superior, implica ver de qué modo ocupan sus lugares nuestros profesores, todo el tiempo de esos profesores y no una parte de ellos, los profesores con la mejor formación para ello, y cómo logramos que esa tarea sea también reconocida y valorada porque se trata de asumir la responsabilidad de recibir a los que ingresan por primera vez a transitar su experiencia universitaria para hacer valer ese derecho.

Ahora bien, vale entonces reconocer que si bien le corresponde a las universidades pensar nuevos modos de inclusión, es necesario un correlato a nivel de política pública. Las condiciones de exclusión de muchos jóvenes y adultos requieren no solamente reformas institucionales y definiciones de políticas educativas sino también el acompañamiento y un compromiso de intersectorialidad para hacer frente las problemáticas que atraviesan algunos jóvenes que pueden condicionar la continuidad de los estudios que exceden a cuestiones meramente educativas – ser madres/padres, ser sostén de familia entre otros,- la atención de la salud, los problemas de abuso y violencia, la (escasa) articulación con el mundo del trabajo, y las condiciones socio económicas que se entrelazan con lo anterior, entre otras muchas cuestiones.

Entonces bien, si se cuenta con el correlato en las políticas públicas en ese sentido; si entendemos que las trayectorias educativas y de formación de los estudiantes universitarios requieren de condiciones institucionales, organizacionales y pedagógicas que exceden por mucho al debate en torno al cobro de aranceles y la adjudicación de becas, ayudas y beneficios a quienes no pudieran hacerlo; y si reconocemos que la gratuidad de los estudios no es suficiente, pero que es absolutamente necesaria para que el derecho a la educación superior de calidad esté garantizado, entonces sí podemos pensar al ámbito universitario, como el escenario en donde pueden desarrollarse nuevas ideas para afrontar los desafíos provenientes no solo del mundo del trabajo y de la producción sino también de los nuevos cambios sociales, motorizados por una nueva dinámica del sistema capitalista, la impronta de las tecnologías y la emergencia de nuevos sujetos políticos, nuevas formas de acción política y de representación, que coexisten con las anteriores (Hofer, 2007, Therborn, 2013).

Las bases sobre las que nos encontramos hoy nos obligan a buscar los modos de resolver el problema de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes no en relación a una ecuación ‘menos estudiantes = mayor calidad’, sino sobre las condiciones necesarias para que nuestras universidades habiliten a que nuestros estudiantes puedan aprender todo aquello que tienen para enseñar y lo que de aquí en más podamos imaginar que esas instituciones tienen para aportar no solo a quienes las transitan, sino a la sociedad en su conjunto.

Un modelo de universidad de pertinencia e innovación social, hace referencia a una institución activa y dinámica que lidera la transición hacia una sociedad del

conocimiento con justicia y bienestar común, una que asume el compromiso y la responsabilidad de asistir e impulsar el cambio social y económico, la democracia, la paz y la sustentabilidad para un desarrollo compartido y equitativo. Es una universidad en donde la calidad del valor de sus conocimientos y aprendizajes se presenta como un principio ordenador de sus capacidades organizativas y el eje de sus cambios, es una universidad mucho más adecuada al periodo en el que se vive de superación de un contexto caracterizado por la injusticia, la ignorancia y el beneficio de los conocimientos, de la ciencia y la tecnología para unos cuantos (Didriksson, 2014, p. 558).

El desafío es enorme y la responsabilidad es nuestra y en muchos casos no estamos logrando esas condiciones porque como dice Rinesi

No confesamos ese fracaso porque preferimos decirnos que es de los pibes y más imperdonable aún, decirle a ellos que el fracaso es suyo. Pero no es verdad –sigue–: el fracaso es nuestro. Es nuestro porque el problema no son los presuntos ‘déficit’ con los que, decimos ‘nos llegan’, sino el modo en que desde hace mucho tiempo TODO el sistema del que formamos parte nos viene diciendo, que enseñarle a esos muchachos y a esas chicas es menos importante que terminar nuestro doctorado, que ganar nuestra próxima beca o nuestra próxima estancia posdoctoral en algún lugar del mundo. Contra todo ese conjunto de procedimientos, de instituciones y de rutinas en las que se sostiene y reproduce estas injusticias es que tenemos que pensar (Rinesi, 2015, p. 94).

En ese camino estamos muchos de los que hoy estamos acá representando a muchos otros que sí creemos que es posible, que nos preocupan las condiciones que como instituciones podamos generar para nuestros profesores, porque estamos convencidos que una buena universidad no es aquella que tiene un puñado exitoso de graduados, sino que una buena universidad es aquella que logra equiparar las desigualdades de origen, una buena universidad es aquella que logra enseñar, producir, construir aprendizajes y conocimientos valiosos, exigentes y transformadores de realidad. Y la ‘habilitación’ para aprovechar estos espacios, no es tarea única de los estudiantes ni de sus familias, tampoco de los docentes como sujetos aislados, sino también y principalmente de las instituciones que esos sujetos desean habitar. Solo así, estaremos habilitando futuros más justos para todos.

Referencias

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barsky, C. et al. (2004) “La educación superior en Latinoamérica: entre el aislamiento insostenible y la apertura obligada”. En: Barsky, Sigal, Dávila (Coords.) *Los desafíos de la universidad argentina*. Bs. As., Siglo XXI.

- Brunner, J. J. (1999) "Educación Superior y Desarrollo en el Nuevo Contexto Latinoamericano" RIED, Año XIII, Nº 132-133, I-II.
- Brunner, J. J. (1987) "Educación en Chile. Entre el Estado el mercado y los intereses académicos". Santiago de Chile: I. FLACSO.
- Chiroleu, A (2009) Políticas públicas de inclusión en educación superior. Los casos de Argentina y Brasil Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), maio/ago.
- Cruz De Anhaia, B. (2013) "Educação superior e inclusão social: dos debates à prática". Tesis de Maestría. Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Delfino, J (2004) "Educación superior y equidad social" En: Barsky, Sigal, Dávila (Coords.) *Los desafíos de la universidad argentina*. Bueno Aires. Siglo XXI.
- Dias Sobrinho, J (2010) Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. Educ. Soc. , Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Didriksson, A (2014) "la universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes" *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. México DF Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 549-559, nov. 2014
- Donini, A. M.; Donini, A. (2004) "La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas" En: BARSKY et. al. (Coords.) *Los desafíos de la universidad argentina*. Bs. As., Siglo XXI
- Dubet, F (2004) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" En: Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires, IPEE-UNESCO
- Dussel, I; Pineau, P (1995) "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica en el primer peronismo". En: PUIGGROS, A. (Dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Bs. As., Galerna.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines. UNGS.
- Ezcurra, A. M. (2009) *Modelo neoliberal de política social y educación. Focalización y enseñanza superior*. Primer Workshop Internacional "Universalismo y particularismo en las políticas sociales: el caso de la educación", UNGD Buenos Aires, 27-29 de agosto.
- Fernandez Lamarra, N (2010) *Hacia una agenda de la Educación Superior en la Argentina. Situación y perspectiva*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales. ISBN 978-607-451-030-0.
- Fernandez Lamarra, N. (2007) *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina*. Buenos Aires, IESALC-Unesco/Eduntref.
- Fernandez Lamarra, N. (2002) *Veinte años de educación en la Argentina*. Buenos Aires, EDUNTREF.
- Fernandez Lamarra, N; Coppola, N (2013) Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales. *Journal of Supranational Policies of Education*, nº 1, p. 67-82 ISSN 2340-6720
- García De Fanelli, A. (2005) *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Bs. As., SITEAL, IPEE-UNESCO
- García De Fanelli, A. (1997) "Las nuevas universidades del conurbano: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico". Bs. As. Documento 117 CEDES, Serie de Educación Superior.
- González Dorrego, B.; Valle López, J. (1990) *El sistema de acceso a la educación superior en seis países de la C. E. CIDE*. Madrid, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hoffer F. (2007): "La red de la Universidad Laboral Mundial: vinculando los sindicatos con las universidades". Educación Obrera 2007/1-2. En OIT. Número 146-147, p. 37 a 49.

- Morduchowics, A. (2003) "Equidad y financiamiento de la educación en Latinoamérica". Bs. As. IPEE-UNESCO.
- Rama, C. (2005). *La tercera reforma de la Educación Superior en América Latina*, Caracas: IESALC/UNESCO, Fondo Editorial.
- Puiggros, A. (Dir.) (1995) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Bs. As., Galerna
- Ristoff, D. (2011). A Expansão da Educação Superior: tendencias e desafios. En: Fernández Lamarra, N., Costa De Paula, M.F. (coord.) (2011). *La Democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Rovelli, L, Chiroleu, A; Suasnabar, C., (2012) *Política Universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines. IEC -UNGS
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía. (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: IEC-CONADU
- Sigal, V. (1995) *El ingreso a la educación superior*. Bs. As.: ME. Serie Estudios y Propuestas.
- Therborn, G. (2013) Las clases en el siglo XXI. *New Left Review*. N° 78
- Tinto, V (2005), *Research and practice of student retention: what next?*, Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Washington.
- UNESCO-IESALC (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Cartagena de Indias: UNESCO.

