

# *La política de creación de nuevas universidades en Argentina (1990-2013) como objeto de investigación*

BARRERA, Karina / UNLu -kari\_cobo@hotmail.com

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

» *Palabras claves: Universidad – Expansión Institucional – Democratización - Inclusión*

## **> Resumen**

La investigación tiene por objeto caracterizar los procesos de creación y organización de las nuevas universidades públicas del conurbano bonaerense, para analizar dos etapas de expansión institucional universitaria: la década del '90 durante el gobierno de Menem<sup>1</sup> y los 2000 durante los gobiernos de N. Kirchner y C. Fernández<sup>2</sup>.

Se pretende indagar sobre los procesos políticos y técnicos que originaron los proyectos, el papel de los diversos actores, las discusiones relacionadas con su evaluación y aprobación, los objetivos y fundamentos de la creación de las nuevas casas de estudio y, a posteriori, los proyectos fundacionales, su forma de organización y oferta educativa.

La investigación se llevará a cabo mediante el relevamiento y análisis de fuentes documentales y normativa que regula la creación y organización de las nuevas universidades, información cuantitativa sobre indicadores socioeducativos y entrevistas a informantes clave. Se seleccionarán, en instancias posteriores, dos instituciones de cada período, a fin de abordar sus casos en profundidad.

Nos encontramos en la etapa inicial de la investigación y en esta jornada nos proponemos compartir dos aspectos. En primer lugar, se describirán las decisiones tomadas durante el proceso de focalización del objeto de estudio, ya que la expansión institucional como política pública puede ser analizada desde diversos ángulos. Se desarrollarán los criterios y argumentos teórico-políticos que sustentan dicha delimitación y las preguntas de investigación construidas. En segundo lugar, se

---

<sup>1</sup> Entre 1988 y 1995 se crearon diez universidades nacionales, seis de ellas ubicadas en el conurbano bonaerense, junto con otras veintidós universidades privadas.

<sup>2</sup> Durante este segundo período se crearon trece universidades. Nueve son públicas y cinco de ellas se encuentran localizadas en conurbano bonaerense; las cuatro restantes son privadas.

presentarán avances de la investigación relacionados con el análisis de documentos y normativa que regula la evaluación y aprobación de los proyectos.

Creemos que, abordar los procesos políticos de expansión institucional permitiría analizar la gestación de esta política como un espacio en el que se dirimen conflictos de poder, de concepciones socio-políticas y proyectos educativos. También permitiría analizar la relación de estos conflictos con los rasgos político-organizativos de las nuevas casas de estudios. Por otro, al abarcar dos etapas de expansión institucional en coyunturas políticas diversas, sería posible identificar continuidades y rupturas en la política universitaria.

## › *Presentación*

La creación de nuevas universidades y la sanción - permanencia de la Ley de Educación Superior (24.521/95) son rasgos centrales de la política universitaria en las últimas décadas. Entre 1990 y 2013 se reconocen dos momentos en los que se concentra la creación de universidades, en coyunturas políticas diversas, predominando el conurbano bonaerense como espacio geográfico de localización de las nuevas casas de estudio.

El primer momento se desarrolla durante el gobierno menemista, ya que entre 1985-1995 se crearon diez universidades nacionales, seis de ellas ubicadas en el conurbano bonaerense<sup>3</sup>, junto con otras veintidós universidades privadas. El segundo, transcurre durante los gobiernos Kirchner al crearse trece universidades. Nueve son públicas y cinco de ellas se encuentran localizadas en conurbano bonaerense<sup>4</sup>, las cuatro restantes son privadas.

Actualmente se observa una escasez de trabajos que aborden, simultáneamente, y con enfoque comparado, la creación de universidades nacionales en el conurbano bonaerense entre 1990-2013.

Nuestra investigación pretende caracterizar los procesos de creación, sus proyectos institucionales y las formas de organización de las nuevas universidades públicas del conurbano bonaerense en esos dos momentos de expansión institucional, para observar sus continuidades y rupturas y su relación con el contexto sociopolítico, en general, y de la política universitaria en particular.

Al encontrarnos en una etapa inicial de la investigación, en esta ponencia desarrollaremos dos aspectos. Por un lado, explicitaremos el proceso de focalización del objeto de estudio y las preguntas de investigación construidas. Por otro, presentaremos los avances preliminares del relevamiento y análisis documental. El último apartado pretende enunciar el camino que resta por andar, esto es las tareas proyectadas para la investigación en cuestión.

---

3 Universidad Nacional de la Matanza, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de General San Martín, Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de Lanús.

4 Universidad Nacional Arturo Jauretche, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de José C. Paz, Universidad Nacional de Moreno y Universidad Nacional del Oeste.

## › *La creación de universidades como política pública y objeto de estudio*

En este apartado se explicitarán los sustentos teóricos-metodológicos, perspectivas políticas e intereses que incidieron en el proceso de focalización de nuestro objeto de estudio.

La creación de nuevas universidades expresa parte de una política de Estado en relación con la educación superior y puede ser analizada desde diversos ángulos. Dicha creación es un fenómeno complejo que no debe entenderse como una serie de hechos aislados, sino como parte de un proceso y lógicas más amplias de políticas universitarias situadas en entramados sociales específicos. Esto requiere de un análisis que comprenda las relaciones que se establecen entre Estado, sociedad y educación.

En este sentido, en principio, debe reconocerse la polisemia de conceptos como políticas públicas y Estado. Este último, ha sido conceptualizado por variadas corrientes filosófico-políticas de distintas formas a lo largo del tiempo. También, adquiere distintos sentidos debido a las formas históricas en que el Estado capitalista moderno se ha materializado.

La selección de determinadas perspectivas teóricas ha sido un factor significativo en el proceso de focalización y construcción de nuestro objeto de estudio. Por ello, resulta pertinente destacar que partimos de entender a la política pública como:

“(…) conjunto de tomas de posición, tacitas o explícitas, de diferentes agencias e instancias del aparato estatal que expresan una determinada modalidad de intervención del estado, en relación con una cuestión que despierta la atención, interés o movilización de actores de la sociedad civil (Oszlak y O’Donnell, 1982). Si partimos de descartar la idea de estado como cuerpo monolítico y homogéneo, que emite decisiones claras y unívocas, y en cambio tenemos en cuenta el complejo entramado que constituye y que expresa cristalizaciones de intereses diverso de la sociedad civil, para una cabal comprensión del caso concreto será preciso no perder de vista como opera esta trama burocrática en el proceso de formulación e implementación de una política pública” (Thwaites Rey, 2005:31)

La política pública comprende una toma de posición del Estado frente a determinadas “cuestiones” de la realidad social y se expresa tanto en sus acciones como en sus omisiones. La ausencia de acción sobre determinada problemática, expresa también los rasgos de las políticas públicas vigentes en un período histórico. Dicha toma de posición por parte del Estado, es el resultado de un proceso en el que se dirimen intereses y se ponen en juego distintas perspectivas político ideológicas. Esto se debe a que, en el proceso de elaboración de una política pública, incide el contexto sociopolítico en el que se inscribe, los actores que la promueven o se oponen, el tipo de participación de éstos y los proyectos socioeducativos en los que se inscriben.

Reconocer las relaciones de poder presentes en la gestación de una política pública, implica

conceptualizar al Estado como un espacio de conflicto en el que se dirimen intereses de distintas clases, fracciones de clases, movimientos y sujetos. Posicionadas desde las perspectivas críticas, resulta apropiado retomar los aportes de Poulantzas (1978) quien entiende al Estado como:

“(…) la condensación de una relación de fuerzas entre clases y fracciones de clase tales como se expresan de forma específica, en el seno del estado, significa que el estado esta construido-atravesado de parte a parte por las contradicciones de clase. Esto significa que una institución, el Estado destinado a reproducir las divisiones de clase no es (...) un bloque monolítico sin fisuras, sino que está a él mismo, debido a su misma estructura, dividido” (Poulantzas, 1978)

Entender al Estado como relación permite comprender a la política educativa de un momento histórico determinado como aquella que la clase dominante “es capaz de llevar a cabo en relación al grado de oposición de las fuerzas sociales subalternas con el objeto de mantener y asegurar su poder.” (Finkel 1987:77). A la vez que permite reconocer la coexistencia de proyectos educativos contra-hegemónicos.

En el proceso de focalización y construcción de nuestro objeto de estudio, decidimos centrar la mirada en los procesos de gestación de esta política como un espacio en el que se dirimen conflictos de poder, de concepciones socio-políticas y proyectos educativos. Para, luego, poder comprender la incidencia de estos conflictos en los rasgos político-organizativos de las nuevas casas de estudios.

Nos interesa analizar los procesos político-técnicos que originaron la creación de universidades en el conurbano bonaerense en los '90 y en los '000, para determinar sus similitudes y diferencias, a partir de una serie de interrogantes:

Interrogantes sobre la elaboración de los proyectos de creación: ¿Qué características tuvieron los procesos político-técnicos de creación? ¿Quiénes y de qué formas participaron en la elaboración de los proyectos de creación? ¿Qué fundamentos y objetivos sostienen? ¿Qué concepciones y proyectos socioeducativos subyacen a su propuesta? ¿A qué demandas responden?

Interrogantes sobre las instancias de evaluación/aprobación y las discusiones que se suscitaron: ¿Quiénes y de qué formas evaluaron y aprobaron los proyectos de creación de estas instituciones? ¿Qué discusiones y debates tuvieron lugar en las distintas instancias de evaluación? ¿Quiénes apoyan su creación y quiénes se oponen, con qué argumentos y qué alternativas plantean?

Interrogantes sobre la organización inicial de las universidades: ¿Qué características político-organizativas tienen las nuevas casas de estudios? ¿Qué oferta académica y estructura organizativa plantean? ¿Qué estatutos y normativa interna sancionaron y cómo lo hicieron?

La investigación se llevará a cabo mediante el relevamiento y análisis de fuentes

documentales y normativa que regula la creación y organización de las nuevas universidades, información cuantitativa sobre indicadores socioeducativos y entrevistas a informantes clave. Se seleccionarán, en instancias posteriores, dos instituciones de cada período, a fin de abordar sus casos en profundidad.

## › *Los mecanismos de evaluación y creación de las nuevas universidades*

### *El marco legal durante 1990-2013*

La Ley de Educación Superior 24.521/95 (LES) es el marco normativo que, desde 1995 y hasta la actualidad, establece los mecanismos de creación de las universidades nacionales. Debido a que no se ha sancionado una nueva ley de educación superior, es posible señalar una continuidad normativa.

En la aprobación de proyectos de creación de Universidades Nacionales y sus estatutos intervienen, con distintas funciones, el Congreso Nacional, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

La LES establece que las Universidades Nacionales “sólo pueden crearse por ley de la Nación, con previsión del crédito presupuestario correspondiente y en base a un estudio de factibilidad que avale la iniciativa (...). Tanto la creación como el cierre requerirán informe previo del Consejo Interuniversitario Nacional” (Art. 27).

El CIN, que reúne a los rectores de las universidades públicas ya organizadas, tiene entre sus funciones “emitir opinión fundada respecto de todo proyecto de creación y cierre de instituciones universitarias nacionales” (Estatuto del CIN, Art. 2). Luego, el Congreso Nacional decidirá sancionar la ley que autorice la creación de una nueva Universidad Nacional.

Una vez aprobada su creación, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología designará un rector-organizador, que coordinará la formulación del proyecto institucional y del proyecto de estatuto provisorio de la universidad. Este último deberá explicitar las siguientes características de la nueva casa de estudio: su sede principal, los objetivos de la institución, su estructura organizativa, la integración y funciones de los distintos órganos de gobierno, así como el régimen de la docencia y de la investigación y pautas de administración económico-financiera. (LES, Art. 34). También, el estatuto podrá establecer la creación de un Consejo Social.

Ambos proyectos, institucional y estatutario, serán evaluados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y por la CONEAU, respectivamente:

“(Los proyectos) se pondrán a consideración del Ministerio de Cultura y Educación, en el primer caso para su análisis y remisión a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, y en el segundo a los fines de su aprobación y posterior publicación. Producido el

informe de la Comisión, y adecuándose el proyecto de estatuto a las normas de la presente ley, procederá el Ministerio de Cultura y Educación a autorizar la puesta en marcha de la nueva institución, la que deberá quedar normalizada en un plazo no superior a los cuatro (4) años a partir de su creación.” LES, Art. 49

En sintonía con ello, la Ley de educación Superior establece como una de las funciones de dicha Comisión:

“Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Cultura y Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial” (LES, Art. 46, Inc. C).

### *El Consejo Interuniversitario Nacional y la creación de nuevas universidades*

El Consejo Interuniversitario Nacional, creado en 1985, es un organismo público de coordinación, consulta y elaboración de propuestas de políticas relacionadas con el desarrollo universitario. El consejo está compuesto por los Rectores o Presidentes de las instituciones universitarias nacionales y provinciales reconocidas por la Nación.

En el proceso de creación de universidades nacionales, el CIN actúa como organismo de consulta que debe emitir un informe evaluando la factibilidad, calidad y pertinencia de los proyectos de las nuevas instituciones universitarias. Hasta el momento hemos analizado documentos elaborados por dicho consejo, que permiten identificar su postura en relación con la creación de las nuevas universidades durante el período en estudio. Algunos de estos documentos expresan los criterios para evaluar los proyectos de creación y, otros, enuncian la opinión del CIN sobre la creación de las nuevas instituciones y sus propuestas de expansión.

En 1999, se desarrolla el Acuerdo Plenario N°325/99 en la Provincia de Córdoba en el que se aprueban dos documentos relacionados con la creación de universidades nacionales: “Criterios de Política Universitaria para considerar propuestas de creación de nuevas Instituciones Universitarias Nacionales” y “Elementos a tener en cuenta para analizar la viabilidad de un proyecto de nueva Institución Universitaria nacional”.

Estos documentos son elaborados para cumplir con la función de órgano consultor “no meramente formal y burocrático” (Anexo I del Acuerdo) dispuesta por la LES (Art. 45) y por los numerosos proyectos de creación que debían ser analizados a finales de la década del `90. Allí el CIN afirma que no es conveniente crear nuevas universidades nacionales, hasta que las instituciones ya existentes cuenten con el presupuesto planteado en la Ley Federal de Educación y en la Ley de Educación Superior. Y destaca la necesidad de suspender el tratamiento de proyectos de creación hasta que no se aprueben los criterios y elementos de evaluación correspondiente.

En el anexo I “Criterios de Política Universitaria para considerar propuestas de creación de nuevas Instituciones Universitarias Nacionales”, se advierte que una de las principales falencias del

sistema universitario argentino es su expansión institucional desarticulada, sin planificación y con escasa previsión financiera. El CIN afirma que la presión de grupos locales ha sido un elemento de peso en la aprobación de nuevas universidades en diversas regiones del país, careciendo de sustento. Para evitar que esta falencia persista, en el acuerdo de 1999 se propone rechazar toda iniciativa basada en motivos locales, que carezcan de argumentos y estudios de factibilidad que sustenten su creación.

Al tratarse de universidades nacionales financiadas con fondos públicos, es sustancial un minucioso análisis, primero, de la pertinencia del proyecto y, luego, de su calidad y viabilidad. Para dicho análisis el CIN solicita:

- Información precisa y acreditada de todos los antecedentes necesarios para juzgar los argumentos en que el proyecto se funda.
- Encomendar los estudios técnicos que permitan fundar debidamente el dictamen.
- Requerir opinión fundada a las Instituciones Universitarias Nacionales pre-existentes en la región correspondiente al Consejo de Planificación Regional (CPRES donde propone instalarse la nueva institución). Cada una de ellas deberá presentar, además, un informe sobre la posibilidad de atender total o parcialmente la oferta educativa propuesta en los proyectos de creación, en forma presencial o presencial y a distancia, en caso de ser provista de los recursos presupuestarios necesarios.
- Promover un debate interno, en el que se contemplen los intereses generales de la sociedad, del Sistema Universitario Nacional y los de las comunidades involucradas, a los efectos de producir el dictamen requerido por la Ley de Educación Superior. (Anexo I Ac. Pl. N°325/99)

El Anexo II del acuerdo complementa estos requisitos, al enumerar y desarrollar ocho elementos<sup>5</sup> que deben considerarse para analizar la viabilidad y factibilidad de un proyecto de creación. En 2009 (Acuerdo Plenario N° 706/09) solicita dar central importancia al análisis de los aspectos económico-financieros al disponer la incorporación de la evaluación de las condiciones presupuestarias de la propuesta de creación de una universidad, realizada de acuerdo al modelo de asignación de fondos según pautas objetivas, a lo establecido en el anexo del Acuerdo Plenario 325/99.

A partir del 2000, el CIN debió emitir juicio sobre numerosos proyectos de creación de universidades y, en reiteradas ocasiones, manifestó su oposición mediante los Acuerdos Plenarios de los años 2004, 2007 y 2009. Los argumentos utilizados para tal oposición son:

- Superposición de la oferta académica regional.

---

<sup>5</sup> Denominación de la institución. Área de influencia territorial de la oferta educativa. Razones socioeconómicas que justifiquen el proyecto. Razones históricas e institucionales que justifiquen el proyecto. Razones de política educativa que justifiquen el proyecto. Disponibilidad y acceso a los recursos humanos. Disponibilidad y acceso a la infraestructura y equipamiento Disponibilidad y acceso al presupuesto

- Desarticulación del sistema de educación universitaria.
- Escasez e ineficiente asignación de fondos públicos para las Universidades ya existentes.
- Existencia de otras alternativas superadoras a la creación de nuevas universidades, promovidas por diversos países, tales como la creación de programas de articulación interuniversitaria o la ampliación de la oferta de las universidades ya existentes.
- Falta de argumentos de peso en los proyectos, que se restringen a causas locales.

En 2007 el CIN propone, al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, la creación del “Programa de Cooperación y Articulación Universitaria Nacional” que contemple el trabajo articulado de las Instituciones Universitarias Nacionales ya existentes, a fin de extender la oferta educativa de las universidades de la región y:

“(…) que utilice y optimice los recursos institucionales existentes, tanto en el sistema universitario público, como en las distintas regiones, a efectos de extender una oferta integral en los aspectos que así lo requieran en las zonas donde se revele la necesidad de atenderlo, a través de una política ordenada y cooperativa. “(Acuerdo Plenario N° 629/07)

La propuesta establece la acción conjunta del CIN y el Ministerio, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, con asignación de los fondos necesarios para su desarrollo. En 2009 el CIN aprueba el documento “Desarrollo del Sistema Universitario en la Argentina. Creación de nuevas Universidades Nacionales” (Acuerdo Plenario N° 706/09), elaborado por la comisión de asuntos académicos. Allí señalan que el elevado número de proyectos de creación de universidades nacionales representa una problemática, debido a que estas nuevas instituciones se superponen con la oferta ya existente. Para el caso de las nuevas universidades del conurbano sostiene que:

“Los nueve restantes promueven la creación de universidades con sede en el Conurbano Bonaerense, donde actualmente existen las siguientes Universidades Nacionales: 1) General Sarmiento; 2) General San Martín; 3) La Matanza; 4) Tres Febrero; 5) Lanús; 6) Lomas de Zamora y 7) Quilmes. Además en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires –lindante a esos partidos- está la Universidad de Buenos Aires y el Instituto Universitario Nacional del Arte, a pocos kilómetros la Universidad Nacional de Luján y la Universidad Nacional de La Plata, y en el radio comprendido por la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano hay seis Facultades Regionales de la Universidad Tecnológica Nacional. (Acuerdo Plenario N° 706/09)

También señala que, en el período 2001/2007, la cantidad de alumnos del Conurbano ha crecido para algunas Universidades, decreciendo para otras, por lo que esa demanda podría ser absorbida. En el documento en cuestión, se reitera la necesidad de diseñar e implementar el “Programa de Cooperación y Articulación Universitaria Nacional” y que, dada la ausencia de respuestas de la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias), sería necesario que el Congreso de la



Nación intervenga y disponga de los fondos necesarios para su desarrollo.

### › *Las lógicas de expansión del nivel universitario: Primeros avances e interrogantes*

Existen distintas formas de expansión de la educación superior universitaria y, por tanto, la creación de nuevas instituciones es una opción entre otras posibles.

Al respecto, Chiroleu (2012) sostiene que en los últimos tres períodos de expansión institucional universitaria en nuestro país (década del '70 "Plan Taquini", década del 90 y durante los 2000) ha primado una lógica político-partidaria debido a que:

"(...) en los tres casos resulta claro que, aunque con un signo diverso, esta expansión es tributaria de factores de naturaleza política y no se inserta en un plan estratégico de crecimiento de la oferta universitaria ligada a las necesidades sociales y económicas nacionales o regionales (...)" (Chiroleu, 2012:30)

La primera etapa de relevamiento y análisis documental permite afirmar que, en este sentido parecería haber una evolución en los términos del debate entre diversos organismos y sectores interesados en lo que respecta a las formas y lógicas más adecuadas de expansión. Formas que implican el desarrollo de políticas públicas en las que subyacen concepciones diversas.

En el apartado anterior, se destacó la oposición del CIN a la creación de nuevas instituciones universitarias y su propuesta alternativa de creación de un programa de articulación y expansión que parta del desarrollo de las universidades ya existentes. A pesar de su desacuerdo, se han creado nuevas casas de estudios durante el período kirchnerista. Al mismo tiempo durante el 2009, luego del Seminario Internacional de expansión de Educación Superior y de un Seminario Inter CPRES, el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología crea el "Programa de diagnóstico y evaluación para la expansión de la educación superior". Este programa, fomentado por la Secretaría de Políticas Universitarias, propone el desarrollo de centros regionales y profundizar el rol de los CPRES. En 2012, mediante la Resolución Ministerial N°1368 se crea el programa de expansión de la educación superior. Parecería observarse que, junto al CIN, la Secretaría de políticas Universitarias intenta introducir cierta racionalidad al proceso de expansión universitaria.

### › *Consideraciones finales*

En el momento inicial de la investigación ha predominado una actitud problematizadora, al construir los interrogantes que atraviesan a nuestro objeto de estudio. Actualmente estamos abordando una nueva tarea que consiste en realizar una caracterización de las instituciones creadas, dando cuenta de sus rasgos generales sobre el proceso de elaboración y evaluación de sus

proyectos de creación. Al mismo tiempo, relevaremos documentos e información cuantitativa para caracterizar las coyunturas políticas, en general, y de las políticas universitarias en particular de las dos etapas.

A partir de esta aproximación general, seleccionaremos los casos a estudiar. Es decir, las universidades de cada período que abordaremos en profundidad mediante un trabajo de campo.

Resta destacar que, durante el proceso de focalización observamos que si bien nos centramos en los procesos de creación institucional, éstos deben analizarse de manera contextualizada en el marco de las discusiones y lógicas de los distintos programas de expansión de la educación superior y las posturas de los diversos sectores involucrados durante el período en estudio.

### › *Referencias bibliográficas*

Acuerdos Plenarios del Consejo Interuniversitario Nacional N°325/99, N° 510/04 N° 629/07, N° 706/09, N° 802/11

Chiroleu, A., Marquina M., y Rinesi, E. (comps.) (2012) La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Chiroleu, A. Suasnábar, C. y Rovelli, L. (Comps.) (2012) Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires. IEC-CONADU

Finkel, S. (1987) "Transición política, práctica educativa y formación del profesorado", Revista de Educación, N° 284, España.

Ley de Educación Superior 24125/95

Poulantzas, N. (1988) Estado, poder y socialismo. México: Siglo XXI.

Resolución Ministerial N°1368

Thwaites Rey M. y López A. (comp.), (2005) Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino. Buenos Aires: Prometeo

# *La producción de conocimiento psico-educativo en universidades privadas en Argentina*

BARSAMIAN, Agustina /UNIPE – [agusbarsamian@hotmail.com](mailto:agusbarsamian@hotmail.com)

CIMOLAI, Silvina / UNIPE – [silcimolai@gmail.com](mailto:silcimolai@gmail.com)

---

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: Educación superior – Investigación – Psicología Educativa – Universidades privadas*

## » **Resumen**

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación PICT-UNIPE categoría Jóvenes Investigadores “El campo de la investigación psicoeducativa en Argentina”. Este proyecto está relevando la producción de la investigación psico-educativa en instituciones de educación superior en Argentina (período 2007-2012), así como los modos en que los académicos de diferentes universidades produciendo conocimiento en las intersecciones entre psicología y educación conciben su rol como investigadores. En este trabajo A. Barsamian presentará los avances de la indagación que está realizando con respecto a la producción de conocimiento psico-educativo en universidades privadas y los modos en que se construye el rol de investigador en estas instituciones de educación superior.

Dado que en el ámbito de la educación superior en nuestro país la producción de conocimientos en universidades privadas ha sido tradicionalmente una dimensión menos explorada con respecto a las universidades públicas, en esta indagación analizaremos los tipos de investigaciones que se vienen llevando a cabo sobre temas psico-educativos en una selección de 7 universidades privadas, e introduciremos algunos aspectos relativos a cómo se construye el rol de investigador/a en las mismas.

## » **Introducción**

Desde principios del siglo XX, tanto a nivel nacional como internacional, la psicología ha tenido un lugar destacado en el campo de la producción de conocimiento sobre temas educativos ([Francis, 1994](#); [Lunt, 1997](#); [Varela, 1991](#)).

En Argentina, si bien la formación de los psicólogos se produce en un contexto de carreras dominadas por la orientación hacia la práctica clínica (Alonso, 2005; Cimolai, 2014; Noailles, 2010;

Scaglia, 2002; Vilanova, 1993) y con poca tradición en formación en investigación ([Asociación de Unidades Académicas de Psicología, 1998](#); [Klappenbach, 2003](#)), la producción de conocimientos desde la psicología sobre temas educativos ha logrado un lugar estable en el conjunto de la investigación psicológica (Cimolai, 2014). Una prolífica cantidad de investigaciones psico-educativas han sido desarrolladas a lo largo de los años debido a la confianza depositada en la psicología como la disciplina que aportaría las bases científicas a la educación.

No obstante, el conocimiento psico-educativo ha sido también aquí objeto de ardientes debates tanto desde el campo de la psicología, como de la educación acerca de los alcances y la especificidad de su producción. Dicha producción ha afrontado varios momentos de revisión y crítica acerca de sus enfoques y de sus reales contribuciones para el mejoramiento de las prácticas educativas ([Berliner, 1993](#); [Coll, 1988](#)).

A pesar de su constante y variado desarrollo, hasta el momento no se han realizado relevamientos sistemáticos analizando el tipo de producción que se viene llevando a cabo y los modos en que se construye el rol de investigador en las intersecciones entre psicología y educación en nuestro país. Se considera que este tipo de indagaciones sistemáticas es central para contribuir a la profundización de las discusiones sobre las relaciones entre psicología y educación, así como para fomentar el diálogo e interacción entre las diferentes producciones que se vienen realizando en diferentes regiones e instituciones del país.

En este marco, estamos llevando a cabo el proyecto de investigación PICT para jóvenes investigadores “El campo de la investigación psico-educativa en Argentina. Tradiciones y desafíos para su desarrollo” (PICT-UNIFE 2012-1784), con sede en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Este proyecto se propone como objetivo general describir y analizar la configuración reciente del campo de producción de conocimiento psico-educativo<sup>1</sup> en Argentina. El estudio está sistematizando los tipos de investigaciones que se vienen realizando en una selección de instituciones, dando cuenta de los temas y problemas abordados, de las metodologías de investigación utilizadas, de los marcos teóricos y conceptuales a los que se recurren, y de los modos diferenciales de legitimar el conocimiento producido. Asimismo, el estudio está dialogando con discusiones e indagaciones previas que venimos desarrollando<sup>2</sup>, buscando profundizar el análisis de las perspectivas de los mismos investigadores acerca de las prácticas de producción de conocimientos y del rol de investigador, así como su relación con las singulares trayectorias profesionales de los investigadores.

---

<sup>1</sup> En esta presentación la mención a “conocimiento psico-educativo” se refiere a producciones académicas que recurren preferentemente a perspectivas psicológicas para abordar la investigación de problemáticas educativas. En este sentido, no debe entenderse como sinónimo de Psicología Educativa como disciplina. Nuestro interés reside en dar cuenta de la variedad de la producción de conocimientos sobre temas educativos llevada adelante desde diversos campos o áreas de la psicología en nuestro país.

<sup>2</sup> Programa de Investigación “Escuela, diferencia en inclusión” de la Universidad Nacional de Quilmes y tesis de doctorado “Knowledge, field and researchers. The production of academic knowledge in the intersections of psychology and education in Argentina” (Silvina Cimolai, Instituto de Educación de la Universidad de Londres).

En líneas generales, esta investigación se inscribe en el conjunto de producciones que tienen como propósito fortalecer la investigación sobre temas educativos, en un contexto internacional de críticas a sus reales alcances ([Hodkinson, 2004](#)). Por tal motivo, se propone transformar a la misma investigación en objeto de análisis, focalizándose en este caso en la producción que se realiza desde intereses psico-educativos. Asimismo, se propone generar un insumo para contribuir al contexto de reflexión generado a nivel internacional al cumplirse 100 años de la constitución de la investigación psico-educativa como área específica de la producción psicológica. Si bien muchas de estas producciones han abordado los problemas, los desafíos y el futuro de la investigación psico-educativa (Anderman, 2011; Pintrich, 2000), muy pocas publicaciones están basadas en un análisis sistemático de la producción.

En este trabajo nos focalizaremos en hacer los primeros análisis del relevamiento empírico que estamos realizando con respecto a proyectos de investigación psico-educativos en el marco de carreras de psicología en universidades privadas. Dado que en el ámbito de la educación superior en nuestro país la producción de conocimientos en universidades privadas ha sido tradicionalmente una dimensión escasamente explorada con respecto a las universidades públicas y otras instituciones abocadas a la investigación, consideramos de suma importancia incluir este tipo de instituciones en el relevamiento de investigaciones que estamos realizando. En una segunda etapa indagaremos los modos en que se construye el rol de investigador en estas instituciones de educación superior y lo compararemos con lo que estamos encontrando en las universidades públicas.

### › *La formación e investigación en Psicología en las instituciones de educación superior de gestión privada en Argentina*

Existen tres grandes fenómenos en la historia educativa argentina cuyos orígenes en la década de 1950 se hallan correlacionados entre sí: el proceso de expansión matricular del sistema universitario, su privatización y la institucionalización de las ciencias sociales modernas como campos disciplinares independientes (Palamidessi & Suasnabar, 2007).

Estos sucesos que comenzaron y se desarrollaron de manera simultánea estarían vinculados a una misma coyuntura social, política y cultural. Por un lado, coincide con el auge y la posterior caída del gobierno de Perón -con las profundas transformaciones socio-políticas que esto trajo aparejado- y por el otro, con la instalación y conformación de elites nacionales conformadas por notables funcionarios poseedores de un capital intelectual y cultural fuertemente internacionalizado (Palamidessi & Suasnabar, 2007).

En este contexto y hasta la década de 1970 se produce el mayor crecimiento del sistema educativo superior argentino: las estadísticas señalan que los estudiantes universitarios pasaron de 138.000 a 400.000. Como se mencionó, este proceso coincidió con la división entre el sector público

y privado de dicho sistema, lo que hizo que entre 1955 y 1978 se pasara de tener 6 universidades a 49, distribuidas en 27 públicas y 22 privadas (Palamidessi & Suasnábar, 2007).

A pesar del fuerte crecimiento privado del sistema educativo superior, la matrícula total se mantuvo comparativamente mayor en las universidades públicas en relación a las universidades privadas, lo cual también se ve expresado en las estadísticas actuales. Los últimos datos arrojados por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias datan del año 2011, en el cual se registran 51 universidades estatales que reúnen un total 1.441.845 alumnos y 57 universidades privadas con un total de 366.570 alumnos.

Paralelamente a la privatización de la educación superior y de la mano de la modernización cultural vino la renovación universitaria: a partir de 1957 comenzaron a institucionalizarse en la Universidad de Buenos Aires varias carreras especializadas, entre ellas, psicología, como independiente de la Facultad de Filosofía y Letras, a la cual se encontraba vinculada desde sus orígenes. Sin embargo, años antes de la creación de la carrera de psicología en universidades públicas -más precisamente en 1954-, la Universidad del Salvador crea su Instituto de Psicología y finalmente en 1959, la primera Facultad de Psicología, autónoma respecto de las de Filosofía y Letras del país (Plotkin, 2004).

Así se llega al primer punto de encuentro entre el sistema educativo superior privado y la carrera de psicología. En los párrafos siguientes se intentará examinar la relación entre estas dos variables que hoy se hallan estrechamente articuladas, a partir de las universidades privadas que esta investigación ha tomado para su análisis -la Universidad del Salvador, la Universidad Católica Argentina (de Buenos Aires, de Cuyo, de Córdoba y de Santa Fe), la Universidad Abierta Interamericana y la Universidad Empresarial Siglo 21-.

Al igual que las carreras de psicología creadas en otras universidades privadas durante los años sesenta, la del Salvador tuvo en sus orígenes una clara orientación psicoanalítica. En lo relativo a la evolución del alumnado universitario, la tasa de crecimiento anual promedio estuvo, entre 1985 y 1994 por encima de la media del sector de educación superior privada y en el año 2000 se destacó por ser la universidad privada con mayor cantidad de alumnos. Desde su fundación la Universidad dependió de la Iglesia Católica, pero en 1975 su conducción fue entregada a personal laico y esta situación se ha mantenido desde entonces (Plotkin, 2004).

Tanto la Universidad del Salvador como la Universidad Católica Argentina (UCA) comparten su origen e identidad confesional: entre sus objetivos figuran la formación integral-científica y cristiana de sus estudiantes, y la promoción de la investigación científica capaz de demostrar la síntesis de la ciencia y la fe (CRUP, 2003).

La fundación de la UCA fue declarada oficialmente por el Episcopado Argentino en 1958. En 1963 crea la carrera de Psicopedagogía y en 1969 la carrera de Psicología, ambas dependientes hasta 2005 de la Facultad de Filosofía y Letras, cuando finalmente inaugura la Facultad de Psicología y Educación. La matrícula de alumnos de la UCA sufrió una merma durante la primera mitad de la década de 1990, pero luego se recuperó pasando de 11.063 alumnos en 1994 a 14.079 en 1998. Ese mismo año, los estudiantes de psicología pasaron a ser 953, mientras cuatro años antes se registraba un total de 512 alumnos. En cuanto a sus otras sedes, en 1959 se fundan las

otras tres sedes estudiadas aquí: la Universidad Católica de Cuyo de San Juan, la de Córdoba y la de Santa Fe y las tres coinciden en que a partir de la década de 1990 comienzan a financiar con presupuesto propio sus actividades de investigación de docentes y egresados (CRUP, 2003).

La UAI, Universidad Abierta Interamericana, nace en 1942 como una red de instituciones no confesionales dedicadas a la docencia e investigación educativa pero inicia sus actividades universitarias en 1995. Presenta dos sedes, una central en Buenos Aires y una regional en Rosario, y la carrera de psicología es dictada desde 1997 (CRUP, 2003).

La Universidad Empresarial Siglo 21 fue creada en el año 1995. Es una universidad laica con presencia en las 24 provincias argentinas a través de 190 Centros de Aprendizaje Universitario (CRUP, 2003).

El atractivo de las universidades privadas mencionadas aquí podría relacionarse a sus aranceles moderados y sobre todo a la ausencia de conflictos políticos, posibles dilatadores de la obtención del título. Aun así, las universidades estatales son las más elegidas en lo que a la carrera de psicología respecta. En el año 2011 se registraron 57 universidades privadas en el país y 31 de ellas dictando la carrera de psicología reuniendo entre todas 23.932 alumnos, mientras en las 51 universidades estatales existentes 10 dictan la carrera de psicología, contando con un total de 71.098 estudiantes (SPU, 2011).

Como la investigación en las universidades privadas es principalmente formativa, es decir, que es un ámbito cuyos principales impulsores son los docentes y estudiantes de cada facultad, la cantidad de proyectos de investigación que manifiestan la intersección entre psicología y educación es significativamente menor que la cantidad arrojada por las universidades estatales.

## › *Metodología*

Se seleccionaron proyectos de investigación acreditados en el marco de las carreras de psicología de siete universidades privadas. Tres de ellas pertenecen al interior del país (Universidad Católica Argentina de Córdoba, de Santa Fe y de Cuyo) y cuatro a Buenos Aires (Universidad Católica de Buenos Aires, Universidad del Salvador, Universidad Abierta Interamericana y Universidad Empresarial Siglo 21).

Para lograr dicho resultado se debió, primeramente, identificar aquellas universidades privadas que dictaran la carrera de psicología. Se detectaron 31 de las 57 universidades privadas que hay en el país que lo hacen (SPU, 2011). En una segunda instancia se realizó un relevamiento de las actividades de investigación de cada una de ellas a través de sus respectivos sitios web. Esta tarea permitió que se destacaran aquellas universidades que presentaran una producción de proyectos de investigación más estable y actualizada por sobre las demás. Finalmente, como lo que se buscaba era seleccionar proyectos de investigación que, desde el ámbito de la psicología, abordaran problemáticas educativas, se debió aplicar una selección de los proyectos de investigación realizados en el marco de la carrera de psicología de cada universidad a partir de una serie de criterios predeterminados vinculados a la temática educativa. De esta forma, se eligieron

los resúmenes de los proyectos que contuvieran en sus palabras claves alguno de los siguientes términos: educación -y sus derivados-, aprendizaje, enseñanza, estudiantes, docentes, escuela, universidad, *learning*, capacitación, instrucción, entre algunos. Por último, se seleccionaron aquellos que fueran realizados en el período 2007-2014.

Los proyectos que cumplieron todos estos requisitos sumaron un total de 24 casos y pertenecen a las universidades mencionadas. Para cada uno de ellos se buscaron sus respectivas producciones asociadas -informes finales de la investigación, publicaciones en libros, en revistas científicas o presentaciones en congresos- con el objetivo de ampliar el material.

### › *Primer análisis de los proyectos de investigación relevados. Tendencias generales*

Esta sección resume un primer análisis de los contenidos de los proyectos de investigación seleccionados con el fin de presentar una caracterización general del cuerpo de conocimiento resultante del campo psico-educativo en universidades privadas argentinas en el periodo 2007-2014.

El total de proyectos analizados se divide en dos grandes grupos: 6 pertenecen a universidades privadas del interior del país y 18 pertenecen a universidades privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Las dimensiones a analizar serán los sujetos, los contextos estudiados, los marcos metodológicos usados y las problemáticas generales abordadas.

#### *Sujetos*

Con el fin de conocer a los actores que son objetos de estudio de los proyectos de investigación, se decidió por realizar una caracterización general de los mismos. Además de esto, se tuvo en cuenta el rango etario de los actores y la localización geográfica de los mismos.

Para caracterizar de forma general todos los actores fueron incluidos en siete categorías: los alumnos de nivel primario, secundario y universitario, las personas con discapacidad, los jóvenes que no han concluido su educación (primaria o secundaria) y los docentes. Los resultados indican que son los estudiantes de nivel universitario los más investigados.

**Tabla 1**

#### *Características generales*

|                            | Proyectos | %     |
|----------------------------|-----------|-------|
| Estudiantes Nivel Primario | 3         | 12,5% |



|                                 |    |       |
|---------------------------------|----|-------|
| Estudiantes Nivel Secundario    | 3  | 12,5% |
| Estudiantes Nivel Universitario | 15 | 62,5% |
| Discapacidad                    | 1  | 4,16% |
| Educación formal inconclusa     | 1  | 4,16% |
| Docentes                        | 1  | 4,16% |

A  
cerca del rango etario más estudiado, se destaca el interés por los jóvenes entre 18 y 27 años. Los adolescentes de 13 a 17 años son los siguientes más estudiados.

**Tabla 2**

*Rango etario*

|                           | <b>Proyectos</b> | <b>%</b> |
|---------------------------|------------------|----------|
| Niños (0-12 años)         | 3                | 12,5     |
| Adolescentes (13-17 años) | 4                | 16,7     |
| Jóvenes (18-27 años)      | 15               | 62,5     |
| No Referido               | 2                | 8,3      |

La siguiente tabla demuestra que la mayoría de los actores estudiados pertenecen al ámbito universitario del cual emerge el proyecto de investigación.

**Tabla 3**

*Localización geográfica*

|                      | <b>Proyectos</b> | <b>%</b> |
|----------------------|------------------|----------|
| Universidad          | 14               | 58,3     |
| Fuera de Universidad | 10               | 41,7     |

### *Contexto estudiado*

Los resultados indicaron que el contexto más estudiado pertenece a la educación formal, con un valor mayor al 90%. Por educación formal se entiende el nivel medio, secundario y universitario. Los únicos sujetos que no fueron convocados dentro de un ámbito educativo son las personas con discapacidad en uno de los proyectos de investigación.

**Tabla 4**

| <i>Educación</i>    | <b>Proyectos</b> | <b>%</b> |
|---------------------|------------------|----------|
| Formal              | 23               | 95,8     |
| Fuera de la escuela | 1                | 4,2      |

### *Marcos metodológicos*

En esta sección relacionada a los marcos metodológicos se destaca un solo proyecto de investigación con diseño experimental. La mayoría de los proyectos estudiaron la relación entre variables.

**Tabla 5**

| <i>Tipo de estudio</i>                        | <b>Proyectos</b> | <b>%</b> |
|---|------------------|----------|
| Cualitativo                                   | 4                | 16,7     |
| Relación entre variables                      | 19               | 79,2     |
| Diseños experimentales y cuasi-experimentales | 1                | 4,1      |

### *Problemáticas abordadas*

Refiere a los principales temas de análisis en cada proyecto de investigación. Se seleccionaron ocho temáticas, que se enumeran a continuación, de forma descendiente con respecto a la cantidad de proyectos correspondidos: procesamiento cognitivo y aspectos de la personalidad en escenarios educativos; salud y educación; competencias académicas; convivencia

escolar; trayectoria educativa; proceso educativo del estudiante de psicología; fracaso escolar; TIC y educación.

La problemática “procesamiento cognitivo...” estudia los aspectos cognitivos o de la personalidad de los actores en relación a las actividades educativas. Los procesos cognitivos comprenden los siguientes temas: atención, percepción, resolución de problemas, entre algunos; mientras los aspectos de la personalidad comprenden los siguientes temas: autoestima, habilidades sociales, habilidades emocionales, creatividad, miedo a exámenes, estrategias de afrontamiento.

En los proyectos que se estudia la relación entre la salud y la educación tratan factores de riesgo y protección. Entre ellos, se destacan dos investigaciones que tratan la temática de seguridad vial.

La problemática de las competencias académicas refiere a las aptitudes propias de los alumnos o a las que necesitan para desarrollar ciertas tareas. Son las competencias de la lecto-escritura las que más se investigan.

El grupo de proyectos que estudian la convivencia escolar está interesado en la problemática que se deriva a partir de la interacción en actividades educativas. Se incluyen aquí temas como relacionados a la temática de género, a la violencia, al *bullying* y la interacción general entre pares.

En el grupo que indaga sobre la trayectoria educativa se incluyen investigaciones que estudian el pasaje de alumnos de nivel primario a nivel medio o de nivel medio a universitario. También se incluyen los que están por empezar a desarrollar su experiencia profesional. Se incluyen aquí todas las investigaciones que hayan estudiado guías profesionales o vocacionales que apoyen esta transición.

Se identificaron, también, los proyectos interesados en el proceso de aprendizaje y entrenamiento práctico de los futuros psicólogos. A estos estudios les interesa conocer los perfiles de los alumnos y las causas de las deserciones.

Otra de las temáticas es la de fracaso escolar. Solo uno de los proyectos se interesó por la educación inconclusa, primaria y secundaria.

Por último, otro grupo de proyectos se interesó en la relación entre las nuevas tecnologías y la educación. Se destaca solo uno del total de proyectos.

**Tabla 6**

*Problemáticas generales abordadas*

|  | <b>Proyectos</b> | <b>%</b> |
|--|------------------|----------|
| Procesamiento cognitivo y aspectos de la personalidad en escenarios educativos | 7                | 29,2%    |
| Salud y educación  | 5                | 20,8%    |
| Competencias académicas  | 3                | 12,5%    |

---

|  |   |       |
|--|---|-------|
| Convivencia escolar                            | 3 | 12,5% |
| Trayectoria educativa                          | 2 | 8,3%  |
| Proceso educativo del estudiante de psicología | 2 | 8,3%  |
| Fracaso escolar                                | 1 | 4,2%  |
| TIC y educación                                | 1 | 4,2%  |

---

## › **Conclusiones**

Los datos arrojaron que los actores más estudiados por los proyectos de investigación de universidades privadas son los jóvenes de 18 a 27 años, los estudiantes universitarios y aquellos que se encuentran en la misma universidad en la que se realiza la investigación. Son estudios, en su mayoría, de relación de variables y lo que más se problematiza son los procesamientos cognitivos y los aspectos de la personalidad de los estudiantes involucrados en el proceso educativo.

## › **Referencias bibliográficas**

- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (2000). Considering contexts in educational psychology. Introduction to the special issue. *Educational psychologist*, 35(2), 67-68.
- AUAPSI (1998). *Informe Diagnóstico de la Situación Actual*. Asociación de Unidades Académicas de Psicología. Programa de formación de especialistas en innovación curricular en psicología Buenos Aires: Mimeo.
- Berliner, D. C. (1993, 18/01/08). The 100-year journey of educational psychology: From interest, to disdain, to respect for practice. *Exploring applied psychology: Origins and critical analysis*. Disponible en <http://courses.ed.asu.edu/berliner/readings//journey.htm>
- Cimolai, S. (2014) *Knowledge, field and researchers. The production of academic knowledge in the intersections of psychology and education in Argentina (2000-2010)*. Tesis de Doctorado. Institute of Education, University of London.
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y prácticas educativas*. Barcelona: Barcanova.
- Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP). (2003). *Historia de las Universidades Argentinas de Gestión Privada*. Buenos Aires: Dunken
- Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). (2011). *Anuario de Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Francis, H. (1994). *Reflections on psychology and education. A valedictory lecture*. London: Institute of

- Education. University of London.
- Hodkinson, P. (2004). Research as a form of work: expertise, community and methodological objectivity. *British Educational Research Journal*, 30(1), 9-26.
- Klappenbach, H. (2003a). "La investigación en carreras de grado de psicología en universidades nacionales de Argentina". En J. Villegas, P. Marassi & J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional del Psicólogo en las Américas* (tomo 3, pp. 257-271). Santiago: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Lunt, I. (1997). Psychology and education: A century of challenge for educational psychology. In R. Fuller, P. Noonan, W. McGinley & P. McGinley (Eds.), *A century of psychology. Progress, paradigms and prospects for the new millennium* (pp. 123-138). London: Routledge.
- Noailles, G. (2010). *Estudiantes, militantes y analistas. Historia y política de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Koyatun Editorial.
- Palamidessi, M. & Suasnabar, C. (2007). Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina. En: M. Palamidessi, C. Suásnabar & D. Galarza (Eds.), *Educación, conocimiento y política* (pp. 39-67). Buenos Aires: Flacso Manantial.
- Pintrich, P. R. (2000). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35(4), 221-226.
- Plotkin, M. (2004). *Privatización de la Educación Superior y Ciencias Sociales en la Argentina. Los casos de la Psicología y la Economía* (pp. 38-61). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Scaglia, H. (2002). "Prevalencia de la representación profesional clínica del psicólogo en estudiantes y en ingresantes a la carrera de Psicología". *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología. UBA, 10, 147-155.
- Varela, J. (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía* (298), 56-59.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en América Latina. *Acta Psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 29(3), 193-205.

# *La construcción de conocimiento en la formación docente de los profesorado universitarios: el sentido político-social de las vinculaciones teoría-práctica*

BRANDONI, Mariana / UNT –brandoni\_mariana@yahoo.com.ar

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: ponencia*

» *Palabras claves: Universidad, vinculaciones teoría-práctica, construcción de conocimiento, sentido político-social*

## » **Resumen**

La presente ponencia tiene como objetivo socializar un proyecto de investigación diseñado en el marco de los estudios de posgrado de la “Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, sede Tilcara. Este trabajo se enmarca dentro del campo de los estudios de la pedagogía universitaria, abordará las vinculaciones entre la teoría y la práctica en la formación docente de los profesorado universitarios. Más precisamente el estudio focalizará en el sentido político-social que conllevan dichas vinculaciones. Las vinculaciones entre la teoría y la práctica constituye un tema central en la formación docente, tanto en la formación inicial como en su capacitación posterior, dada la importancia que ello reviste para su actuación docente. La relación entre la teoría y la práctica ha sido objeto de múltiples planteamientos. En todos ellos, la cuestión suele trazarse en términos didácticos y con la prevalencia de un elemento de la relación sobre el otro. Al focalizar sobre el carácter político-social de estas vinculaciones, ello deviene un tópico históricamente necesario puesto que es pensado desde y para Latinoamérica. Los principales interrogantes de este estudio giran tanto en torno a los referentes epistemológicos que sustentan las vinculaciones teoría- práctica en la universidad como a los referentes político-sociales que es posible identificar en las formas de construcción de conocimiento que estas vinculaciones habilitan. En relación a los objetivos, esta investigación pretende abordar la formación docente de los profesorado universitarios desde el punto de vista de sus vinculaciones con la teoría y la práctica, para identificar los referentes epistemológicos que las sustentan, las formas de construcción de conocimiento que aquellas habilitan y dar cuenta del sentido político y social que las mismas conllevan. La investigación se llevará a cabo desde el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo. Se trabajará con documentos oficiales para identificar los lineamientos a propósito de

las maneras de entender las vinculaciones entre la teoría y la práctica en la formación docente de los profesorado universitarios, también se indagarán a través de las concepciones de los profesores y se explorarán desde las percepciones de los estudiantes. Revisión de documentos oficiales, entrevistas y grupos focales serán las técnicas privilegiadas para la recolección de datos, los cuales serán sometidos a análisis de tipo cualitativo. La referencia a las vinculaciones entre la teoría y la práctica en la universidad y a los referentes político-sociales que es posible identificar en las formas de construcción de conocimiento que dichas vinculaciones habilitan, exigirá un análisis de las dimensiones sociopolíticas, pedagógicas y epistemológicas de la cuestión: la Universidad no es ajena al contexto sociopolítico que la alberga, la enseñanza y los procesos de aprendizaje en la Universidad revisten cierta especificidad a ser considerada y las relaciones que se establecen entre teoría y práctica son, en primera instancia, de orden epistemológico y es dable señalar que el modo en que las personas conocemos tiene profundas implicaciones en la manera en que vivimos. Éstos constituyen los supuestos centrales que recorrerán esta investigación.

## › *Ponencia*<sup>1</sup>

Dentro del vasto campo de los estudios de la pedagogía universitaria, este proyecto abordará las vinculaciones entre la teoría y la práctica en la formación docente de los profesorado universitarios. Más precisamente el estudio focalizará en el sentido político-social que conllevan dichas vinculaciones. Las relaciones entre la teoría y la práctica constituye un tema central en la formación docente, tanto en la formación inicial como en su capacitación posterior, dada la importancia que ello reviste para su actuación docente (Terigi y Diker, 1997). Esta relación ha sido objeto de múltiples planteamientos y, en todos ellos, la cuestión suele trazarse en términos didácticos y con la prevalencia de un elemento de la relación sobre el otro. En este estudio el foco estará puesto sobre el carácter político-social de estas vinculaciones, considerando que la temática de la relación entre la teoría y la práctica guarda estrecha relación con una diferenciación ocupacional –aquellos que producen conocimiento y aquellos que se ocupan de enseñarlo- lo cual conlleva una diferencia de status y una supuesta jerarquía (Terigi y Diker, 1997). En relación a la producción de conocimiento científico desde la universidad a lo largo del siglo XX, Boaventura de Sousa Santos sostiene que el conocimiento universitario fue predominantemente disciplinar, “[...] cuya autonomía impuso un proceso relativamente descontextualizado con relación a las

---

1 Este escrito retoma y revisita mi ponencia “Teoría y práctica en la formación docente de los profesorado universitarios. El sentido político-social de sus vinculaciones”, presentada en las “I Jornadas Regionales de Investigación Educativa” (I-JORINVEDUC-2014) Unidad de Investigación “Educación, Actores Sociales y Contexto Regional”, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNJu, San Salvador de Jujuy, 17, 18 y 19 de junio de 2014. El mismo incluye reformulaciones surgidas a partir de los valiosos comentarios y sugerencias realizados por los lectores de aquella ponencia en las mencionadas Jornadas.

necesidades cotidianas de la sociedad [...] Es un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico [...]” (2005:34). Es dable decir que investigar sobre el sentido político y social que conllevan las vinculaciones entre la teoría y la práctica en la formación docente universitaria bajo este modelo de conocimiento, deviene un tópico históricamente necesario puesto que es pensado desde y para Latinoamérica.

La preocupación por la formación docente, específicamente de profesores de nivel medio y superior, se considera un rasgo fundacional de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (en adelante FFyL UNT). En la Resolución de creación del Departamento de Filosofía y Letras (citado en Suayter Monetti, 2004) de fecha 21 de diciembre de 1936, elevado luego a la jerarquía de Facultad en 1939, en su artículo primero se establece como uno de sus fines

Formar al profesorado de enseñanza secundaria y normal, en las diversas disciplinas, mediante la correlación de los estudios generales que se dictan en las Facultades y en los Institutos, con los de carácter humanístico y didáctico que se dictarán en el Departamento

A partir de esta impronta fundacional y signada por los rasgos de época que cada tiempo sociohistórico ha ido marcando, la Institución fue construyendo su devenir en cuanto a la formación de profesores. Considerando la especificidad y tradición en formación docente de la universidad pública en nuestro país, esta investigación se llevará a cabo en el marco del Departamento de Formación Pedagógica de la FFyL UNT (en adelante DeFoPe). Este Departamento se crea en el año 2002 como organismo dependiente de la FFyL UNT, hasta entonces la función de formación docente se encontraba bajo la órbita del Departamento de Ciencias de la Educación, el cual aún conserva esta función para el profesorado homónimo. Es dable mencionar que el DeFoPe tiene a cargo la formación docente en las siguientes disciplinas: por un lado, Filosofía, Letras, Historia, Geografía, Francés e Inglés. La formación disciplinaria propiamente dicha se lleva a cabo también en la misma FFyL y el plan de estudios brinda la opción del ciclo de licenciatura. Por el otro, profesorado en Química, Matemática, Ciencias Económicas y Artes Plásticas, en estos casos la formación disciplinar se lleva a cabo en otras Facultades de la UNT.

La problemática de este trabajo se abordará considerando los discursos de los diversos actores –autoridades del DeFoPe, docentes y estudiantes-, las propuestas curriculares y los documentos oficiales del DeFoPe.

Con este marco, los principales interrogantes de este estudio son los siguientes:

¿Cuáles son las tendencias en cuanto a las vinculaciones entre la teoría y la práctica en la formación docente que se vislumbran en los documentos oficiales a nivel institucional?

¿Cómo conciben los profesores las vinculaciones entre la teoría y la práctica en este espacio de formación docente? ¿Cómo expresan los programas de sus materias y los espacios de clase de sus cátedras estas concepciones?

¿Cómo experimentan los estudiantes estas vinculaciones en la propuesta pedagógica de cada espacio curricular?

¿Qué referentes epistemológicos sustentan estas vinculaciones?

¿Qué referentes político-sociales es posible identificar en las formas de construcción de conocimiento que habilitan dichas vinculaciones?



En relación a los objetivos de esta investigación, se pretende abordar la formación docente en los profesorado universitarios del DeFoPe de la FFyL UNT desde el punto de vista de sus vinculaciones con la teórica y la práctica, con la finalidad de dar cuenta del sentido político y social que éstas conllevan a fin de identificar las formas de construcción de conocimiento que habilitan y, a su vez, construir conocimiento sobre el tema de estudio.

Más específicamente, se identificarán las tendencias en cuanto a las vinculaciones entre la teoría y la práctica para la formación docente, tal como aparecen en los documentos oficiales de la FFyL UNT, del DeFoPe y en los planes de estudio. Se indagará sobre las vinculaciones entre la teoría y la práctica en el espacio de formación docente, a través de las concepciones de los profesores y del análisis de cómo se expresan estas concepciones en los programas y/o espacios de clase de sus cátedras. También se explorarán las vinculaciones entre la teoría y la práctica de la propuesta pedagógica en cada espacio curricular, desde las percepciones de los estudiantes. Se identificarán los referentes epistemológicos que sustentan estas vinculaciones y los referentes político-sociales en las formas de construcción de conocimiento que habilitan dichas vinculaciones.

Sobre la fundamentación de este estudio, es pertinente considerar que en la actualidad, al interior de las casas de estudios, se debate en relación al proceso de acreditación de los profesorado universitarios de nivel medio y/o superior por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (en adelante CONEAU) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. En este marco, en la FFyL UNT se discute acerca los lineamientos generales establecidos por el Consejo Interuniversitario Nacional (en adelante CIN) para la formación docente, los cuales definen los estándares de evaluación para dicha acreditación. De acuerdo al documento que contiene “Los lineamientos generales para la formación docente comunes a los profesorado universitarios” elaborado por el CIN, en lo que respecta a la finalidad de la formación, se plantea que “con la intención de impulsar prácticas transformadoras” uno de los principios que sostendrá esta formación será la “integración teoría-práctica desde una posición de reflexión sistemática, crítica y situada”. Lejos de ser éste un estudio de carácter evaluativo, es dable la referencia al documento del CIN y al proceso de evaluación y acreditación de la CONEAU como antecedentes normativos respecto al tema de interés de este proyecto.

La referencia a las vinculaciones de la teoría y la práctica y al sentido político-social de las mismas que abordará este estudio, estará circunscripta al análisis de documentos y discursos, lo cual exige a este trabajo un análisis que considere las dimensiones sociopolíticas, pedagógicas y epistemológicas de la cuestión.

A modo de marco teórico general, para construir la dimensión sociopolítica del campo universitario, resultan interesantes los aportes de Pierre Bourdieu (2008) en *Homo Academicus*, obra que, si bien es un estudio específico sobre la universidad francesa, nos permite desentrañar los mecanismos de dominación simbólica puestos en juego en la institución y la posibilidad de problematizar acerca de las posiciones en tensión características de todo campo social como el universitario en su lucha por imponer una forma de verdad. Se trata de disputas en torno a la legitimidad para hablar de verdad que remiten siempre, de acuerdo al autor, a una lucha que está

por fuera del campo universitario.

Por su parte, desde Latinoamérica, Myriam Feldfeber (comp.) (2009) nos habla de nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos, las cuales tomaron fuerza a partir de los procesos de reforma del Estado implementados a comienzos de los '90 y que insertaron a América Latina en el proceso de globalización. La autora señala que en las políticas educativas destinadas a reformar los sistemas educativos en América Latina, se encuentran ciertos patrones comunes que a nivel discursivo se articulan en torno al paradigma de la sociedad del conocimiento y a las demandas de competitividad, entre otros (p.26).

Para la dimensión pedagógica, podemos considerar el concepto de curriculum de Alicia de Alba (2005). Resaltando su carácter profundamente histórico, la autora define al curriculum como [...] síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (p.59)

La categoría de saberes socialmente productivos que Adriana Puiggrós (2004) trabaja en su obra *La Fábrica del Conocimiento* deviene potente para pensar el problema de este estudio. La autora define a los saberes socialmente productivos como “[...] aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su “habitus” y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad [...]” (p.13). En el mismo libro señala que poseen centralidad en los cambios sociales y por ello la autora habla de “[...] la historicidad y relatividad socio-cultural del carácter socialmente productivo de los saberes [...]” (p.29)

Resulta interesante la obra de Jacques Rancière (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*, para pensar las cuestiones del enseñar, del aprender y la construcción de conocimiento en espacios intencionados como la universidad. El autor provoca con la gran lección de Jacotot: la instrucción es como la libertad, no se da, se toma. “Los alumnos habían aprendido algo sin maestro explicador, pero no por eso sin maestro. Antes no sabían y ahora sí. Por lo tanto Jacotot les había enseñado algo. Sin embargo no les había transmitido nada de su ciencia.” (p.28) dice Rancière.

En cuanto a la dimensión epistemológica, autores como Boaventura de Sousa Santos (2009) en su obra *Una epistemología del sur*, Edgardo Lander (2000) (comp.) en su trabajo *La colonialidad de saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Renato Dagnino en *¿A qué llamamos hoy en día ciencia y tecnología?* y Judith Naidorf (2012) en su escrito *Desafíos de diferenciación de la universidad latinoamericana. Diagnósticos y propuestas*, respectivamente brindan la oportunidad de pensar acerca de categorías como la *injusticia cognitiva*, la *colonialidad del pensar*, la *tecnociencia capitalista* y en la posibilidad de *descolonizar las prácticas y los saberes* e intervenir con la *capacidad performativa del decir* desde la enseñanza en la universidad.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2005) en *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* plantea la incipiente *transición de un*

*conocimiento universitario a uno pluriuniversitario* también al interior de las mismas universidades, el cual desestabiliza el modelo tradicional de conocimiento (p.35)

Con el propósito de dar una panorámica histórica de la evolución de la UNT, se revisará la obra del profesor historiador Roberto Pucci (2012) *Pasado y presente de la Universidad de Tucumán. Reforma, dictaduras y populismo neoliberal* y la tesis doctoral de Fernanda Juarros (2009) *La universidad peronista: entre la intervención estatal y la vinculación con el desarrollo económico y social. El caso de la Universidad Nacional de Tucumán (1946-1955)*

La investigación se llevará a cabo desde el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo. Las dimensiones de análisis propuestas para este trabajo son tres: sociopolítica, pedagógica y epistemológica. Respecto a la dimensión sociopolítica podemos señalar que la actualidad de la UNT no es ajena al contexto sociopolítico de la Argentina y de Latinoamérica, a las relaciones siempre tensas entre Estado y Universidad, al devenir histórico de la institución y de la formación docente universitaria, a sus marcas fundacionales en adscripción a cierto proyecto político, social y cultural. Con la finalidad de comprender el sentido político-social de las vinculaciones entre teoría y práctica que tienen lugar en el DeFoPe, se indagará a los actores principales, docentes y estudiantes, y se sistematizará documentación institucional para analizar su contenido en relación al tópico de interés de manera tal de desentrañar sus filiaciones político-sociales.

Desde la perspectiva pedagógica, se analizarán las cuestiones relativas a cómo se enseña y cómo se aprende en espacios intencionados como la universidad. Para ello principalmente la obra de Jacques Rancière (2007) *El maestro ignorante* aportará para la construcción de esta dimensión a través de la gran lección de Jacotot: “Los alumnos habían aprendido algo sin maestro explicador, pero no por eso sin maestro. Antes no sabían y ahora sí. Por lo tanto Jacotot les había enseñado algo. Sin embargo no les había transmitido nada de su ciencia.” (p.28)

En cuanto a la dimensión epistemológica, ésta será trabajada primeramente desde la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2009) para quien estar en *el sur* tiene una impronta significativa en la manera de construcción de conocimiento.

Sobre las técnicas de recolección de datos, es pertinente señalar que se profundizarán entrevistas a informantes clave del DeFoPe. Se realizará una revisión de documentos oficiales de la FFyL UNT, del DeFoPe, en relación a la formación docente de profesores. Se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas a profesores del DeFoPe, con diversos tipos de preguntas a fin de lograr una descripción densa de sus concepciones sobre las vinculaciones teoría-práctica. Finalmente se convocarán grupos focales con estudiantes de los diferentes profesados del DeFoPe para poder obtener información relevante a partir del debate sobre el tema de interés. Se llevará a cabo luego el análisis cualitativo de los datos.

## › **Referencias Bibliográficas**

BOURDIEU, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL. Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios

DAGNINO, R. ¿A qué llamamos hoy en día ciencia y tecnología? En: THOMAS, H., FRESSOLI, M. y SANTOS, G.: *Tecnología, desarrollo y democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión-inclusión social*. Recuperado de: [http://www.ige.unicamp.br/gapi/textos/Dagnino\\_TDD.pdf](http://www.ige.unicamp.br/gapi/textos/Dagnino_TDD.pdf)

DAVINI, M.C. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DE ALBA, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DIKER G. y TERIGI F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

FELDFEBER, M. (Comp.). (2009). *Autonomía y gobierno de la educación: perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.

JUARROS, F. (2009). *La universidad peronista: entre la intervención estatal y la vinculación con el desarrollo económico y social. El caso de la Universidad Nacional de Tucumán (1946-1955)* (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

LANDER, E. (Comp.). (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

NAIDORF, J. (2013). Desafíos de diferenciación de la universidad latinoamericana. Diagnósticos y propuestas. *Sinéctica*, 40. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_desafios\\_de\\_diferenciacion\\_de\\_la\\_universidad\\_latinoamericana\\_diagnosticos\\_y\\_propuestas](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_desafios_de_diferenciacion_de_la_universidad_latinoamericana_diagnosticos_y_propuestas)

RANCIÈRE, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

PUCCI, R. (2012). *Pasado y presente de la Universidad de Tucumán. Reforma, dictaduras y populismo neoliberal*. Buenos Aires: Lumiere.

PUIGGRÓS, A. y GAGLIANO, R. (Dirs.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.

SANTOS, B. de S. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: LPP, Miño y Dávila.

(2009): *Una epistemología del Sur*. México: CLACSO, Siglo XXI Editores.

SUAYTER MONETTI, M. (2004). *Los estudios humanísticos en la Universidad Nacional de Tucumán 1914-1945*. Tucumán: Colección Diálogos, UNT.

# *O texto literário no ensino de língua estrangeira: práticas de leitura com a formação da UECE*

DE ARAUJO GABRIEL, Gisleuda y OLIVEIRA DE CARVALHO, Marta Raquel / UECE –  
gisleuda@hotmail.com quelcae@hotmail.com

---

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: Texto literário. Ensino de Línguas. Formação de Professores*

## › **Resumen**

Com o avanço tecnológico, os diversos modos de interação do homem com seu meio e, sobretudo, levando em consideração a compreensão dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita como algo mais amplo, é cada vez mais necessário que o ser humano conheça as mais distintas formas de leitura. A leitura e a escrita assumem hoje, portanto, um papel primordial para a ampliação do repertório cultural do indivíduo, expandindo suas possibilidades de inserção e exercício da cidadania através de um novo olhar diante do mundo (CASSANY, 2006). Entre os recursos utilizados na aprendizagem de língua estrangeira, as obras literárias permanecem um tanto relegadas por que se tem considerado, com frequência, que o texto literário é uma modalidade de discurso linguisticamente complexa e muito elaborada que tem pouca influência na aprendizagem comunicativa (MENDOZA, 2007). Atualmente, entre as pesquisas referentes ao ensino e aprendizagem de línguas, os estudos sobre crenças apontam para a grande relevância na formação de professores. Segundo os estudiosos da área, o desvelamento das crenças, dentro de cada contexto da prática de ensino, permite ao professor uma melhor adequação de objetivos, conteúdos, abordagem e de procedimentos metodológicos. Deste modo, esta pesquisa teve por objetivo averiguar a mudança (ou não) das crenças de professores em formação do curso de Letras Francês da UECE, sobre o uso do texto literário a partir de práticas de leituras literárias no ensino do FLE. Esperamos que este estudo seja uma proposta para a sensibilização de futuros professores de língua estrangeira acerca das potencialidades do ensino da língua através de textos literários, vistos, principalmente, como fonte de *input* linguístico, pois compreendemos que não se pode imaginar a transformação na educação sem a leitura e, por conseguinte, sem leitores proficientes. Principalmente, que o professor ao aplicar novas estratégias de aprendizagem, possa romper os moldes canônicos de ensino sem medo de enfrentar o desconhecido, na busca de novos horizontes de mudanças e ressignificações que o ensino da literatura nos proporciona.

## ➤ *O texto literário no ensino de LE: implicações teóricas e práticas no ensino de FLE*

Martins e Versiani (2008, p.11), lembram-nos de que, tradicionalmente, por sua primazia e excelência, o texto literário era escolhido como material didático a ser estudado na escola. As antologias e, posteriormente, os livros didáticos eram fundamentalmente constituídos de excertos de literatura que serviam de exemplos a serem imitados pelos alunos, tanto como uso linguístico, quanto como conteúdo ético, estético e moral.

Segundo Colomer (2007), as disciplinas da área de humanidades sempre sustentaram que a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade representa não apenas algo essencial, mas simplesmente inevitável. Vimos que a partir da Segunda Guerra Mundial e em decorrência do resultado de diferentes processos de mudanças, o sistema educativo foi diminuindo a importância atribuída à literatura desde o início de seus usos.

Ainda, tomando como base os ensinamentos de Colomer (2007), no final da década de 1960, a constatação do fracasso leitor nas escolas secundárias obrigou os estudiosos a analisarem as causas dos resultados obtidos e a reconsiderarem o modelo de ensino cultural e linguístico oferecido pela escola. Em decorrência disto, o ensino da literatura, até então considerado um dos pilares da formação escolar, foi gradativamente desaparecendo dentro do novo modelo educativo (COLOMER, 2007, p.21).

Para Richards (2006), a década de 1970 marcou o início de uma reação às abordagens tradicionais de ensino de línguas que logo se disseminou pelo mundo. Os debates em torno da eficácia do uso do TL em aulas de LE geraram divergências entre linguistas e críticos literários. Logo, o ensino e aprendizagem de LE com enfoque central na gramática foi questionado sob o argumento de que as habilidades linguísticas envolviam muito mais do que a mera competência gramatical.

Nesse contexto, os adeptos da abordagem comunicativa de ensino, passaram a considerar o TL inadequado aos estudos de línguas voltados para o enfoque dos atos da fala, levando os textos literários para um espaço impreciso e inesperado no currículo. “Desse modo, ao mesmo tempo em que se marginalizaram as produções literárias, foi-lhes dado um espaço indeterminado e sem função específica entre as atividades de sala de aula, projetadas no âmbito linguístico-comunicativo”<sup>1</sup>(MENDOZA, 2007, p.25).

Em meio às incongruências e aos questionamentos referentes à eficácia do uso do TL no ensino de línguas, encontra-se também o pressuposto ‘errôneo’ de entender o discurso literário como complexo e com a única função de oferecer ao leitor um efeito estético. Entende-se que “o

---

<sup>1</sup> De este modo, a la vez que se marginaron las producciones literarias, se les asignó un espacio indeterminado y sin función concreta entre las actividades de aula diseñadas en el marco de la formación lingüístico-comunicativa (MENDOZA, 2007, p. 25).

discurso literário é somente um caso particular, um tipo de discurso específico, complexo e elaborado, com exclusiva funcionalidade estética e, portanto, com pouca ou nenhuma projeção pragmática" <sup>2</sup> (MENDOZA, 2007, p.27).

Logo, uma vez estabelecida a dicotomização entre ensino de língua e de literatura, alguns linguistas afirmam que a grande dificuldade dos alunos em compreenderem o texto literário, decorre do fato de este ser considerado "o resultado de um manejo complexo da língua pelo escritor, o que ocorre principalmente com os clássicos" (MARIZ, 2007, p. 18). Por outro lado, ao considerarem a literatura como a melhor forma de manifestação poética da língua, alguns especialistas dos estudos literários tendem a encará-la como "uma expressão sacra, enquanto a língua seria a expressão profana". Além disso, sinônimo de refinamento e elegância privilegiava-se no ensino da LF, o ensino das *Belles Lettres* (MARIZ, 2007, p. 18-20).

Para Acquaroni (2007, p. 16), refletir sobre os argumentos relevantes para distinguir a literatura de outras manifestações escritas, nos ajuda a valorizar até que ponto e de que forma os materiais podem servir para o desenvolvimento de trabalhos em sala de aula, pois "se entendermos a literatura como **acto de comunicação**, observamos que todos os intentos de explicação sobre sua especificidade se adotada do ponto de vista do emissor, do receptor e da própria mensagem".<sup>3</sup>

Dentre os aspectos valorativos básicos da literatura, destacamos a sua função essencialmente formativa, capaz de afetar o consciente e o inconsciente do leitor sem apresentar um caráter doutrinador. Além de oferecer ao aluno o conhecimento profundo e mundo por meio do exercício da reflexão crítica, conduz o leitor à percepção da complexidade da sociedade a qual está inserido e contribui para a formação do sujeito como ser social. Nessa perspectiva, compreendemos que a literatura também atende à necessidade da ficção como meio de interligação comunicativa do homem à sua própria realidade.

Mesmo que haja a conscientização de que a compreensão da língua é indispensável para os estudos de literatura, o afastamento persiste em manuais de LF que, por meio de excertos descontextualizados e pouco significativos para o aluno aprendiz de LE, restringem a literatura aos níveis mais elevados da língua.

Sobre isso, Mariz (2007, p.20) afirma que a maioria dos manuais de FLE ainda apresenta a literatura por meio dos conhecidos *morceaux choisis*, fragmentos escolhidos que, restritos aos níveis mais avançado da aprendizagem, podem desviar a obra de seu contexto. Numa fórmula repetida por muitos, representam uma espécie de mutilação e esvaziamento dos sentidos da própria literariedade, igualando-se a utilização de documentos autênticos, a exemplo de receitas de cozinha, guias turísticos e textos jornalísticos. Destacamos, portanto, que a priorização do documento integral representa, dentro do contexto de nossa pesquisa, a forma ideal de tratamento em aulas de FLE.

---

2 [...] según un supuesto erróneo, se dio a entender que lo literario sólo era un caso particular, un tipo de discurso específico, complejo y elaborado, con exclusiva funcionalidad estética y, por tanto, con escasa o nula proyección pragmática (MENDOZA, 2007, p. 27).

3 Si entendemos la literatura como **acto de comunicación**, observamos que en todos los intentos de explicación sobre su especificidad se adopta el punto de vista del emisor, del receptor o del propio mensaje (ACQUARONI, 2007, p.16).

Em síntese, Mariz (2007) comprovou em seu estudo que, de maneira geral, os textos literários aparecem nos manuais, “como pretexto para se trabalhar, em sala de aula, questões como léxico ou a sintaxe, sem uma preocupação maior com as instâncias do próprio texto, como a sua literalidade” (MARIZ, 2007, 34-36).

Santoro (2007) afirma que, sob o argumento de que língua e literatura constituem um binômio inseparável, muitos estudiosos já argumentaram a favor da necessidade de junção entre os dois campos do saber. Porém, ainda hoje, em domínios separados, são tratadas como disciplinas distintas que ensinadas e estudadas não estabelecem relações entre si:

Embora unidas em nomes de cursos universitários e pronunciadas como sintagma coeso e sólido em tantas ocasiões, língua e literatura permanecem ainda, na maior parte dos casos, dois campos separados do saber e, tanto nas escolas, quanto nas universidades, uma efetiva integração até hoje não se realizou (SANTORO, 2007, p.11).

Entendemos, portanto, que as transformações no ensino da Literatura em contexto escolar podem ser, inicialmente, justificadas pelo reflexo das mudanças ocorridas no ensino superior.

Entretanto, para Todorov (2010), as mudanças nos estudos universitários de literatura não podem ser explicadas somente pela influência do estruturalismo, mas também é necessário tentar compreender e avaliar a concepção subjacente que fazemos da Literatura. Pois, segundo o autor, existe “a recusa em ver na literatura um discurso sobre o mundo ocupa uma posição dominante no ambiente universitário, exercendo influência notável sobre a orientação dos futuros professores de literatura” (TODOROV, 2010, p.40).

Ao longo dos anos, as tentativas de adequações metodológicas de uso do texto literário em diversos contextos de aprendizagem contribuíram para que acontecessem mudanças importantes dentro do ensino de línguas. Atualmente, conscientes de sua riqueza polissêmica, sabe-se que o texto literário merece tratamento diferente de outros tipos de textos em aulas de LE.

De fato, mesmo que a maioria dos estudiosos tenham se convencido da relevância desta abordagem de ensino, as discussões em torno das possibilidades formativas em se trabalhar com o TL em aulas de LE atravessaram o século XX e permanecem até os dias atuais. Além do mais, redirecionados para os questionamentos concernentes à apreensão e à construção de sentidos do texto em níveis elementares de estudos da língua, sinalizam para a necessidade de renovação do tratamento didático dos textos literários em aulas de LE.

### › *Práticas de leitura literária na formação de professores de LE*

Segundo Mateus (2010, p.27), pensar a formação de professores tem sido um constante desafio para muitos envolvidos com a educação. Na atualidade, essas discussões têm sido atreladas aos conceitos de cidadania e de mudança social e, ao mesmo tempo, especialmente nos últimos dez anos, ganhou ressonância entre os formadores de professores de línguas estrangeiras.

Para Celani (2001), o professor de línguas estrangeiras é um graduado, com habilidades de



manusear o conhecimento de maneiras definidas, por meio de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem. Além do mais, um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico (CELANI, 2001, p.21).

Mendoza (2003, p. 68) garante também que “a competência profissional do professor é determinada pela formação específica que tenha recebido, por suas reflexões em relação à sua experiência e à sua atividade prática e, especialmente, pela sua própria capacidade de auto-formação.”

4

Dessa forma, entendemos que a integração da teoria com a prática, na formação de professores, é uma das formas mais eficazes de se conduzir o professor ao desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. Diante disso, convém mencionarmos que construímos a nossa proposta de práticas de leitura literária em contexto de formação de professores de FLE, pois compreendemos que o desenvolvimento do trabalho com textos literários ultrapassa as fronteiras do ensino da língua, de uma realidade externa, onde os sentidos não são monossêmicos e unívocos.

Nesse momento, convém mencionarmos que Acquaroni (2007) agrupou oito funções, seguidas de seus efeitos didáticos, por meio das quais a literatura pode chegar a cumprir dentro do ensino e aprendizagem de uma LE. Resumidamente, a autora afirma que uma obra literária pode:

1. Ser fonte de conhecimento;
2. Conservar e difundir uma cultura;
3. Refinar e educar a sensibilidade artística;
4. Purificar ou limpar as paixões (catarse);
5. Liberar e satisfazer tanto o escritor quanto o leitor;
6. Iludir ou escapar da realidade;
7. Refletir um compromisso e/ou comprometer o leitor;
8. *Ensinar língua*: A literatura tem cumprido e segue cumprindo esta função desde sempre (ACQUARONI, 2007, p. 19-21).

Diante das percepções dos saberes possíveis de ser construídos sobre a literatura, sabemos que o trabalho com textos literários no ensino de LE representa, antes de tudo, a maneira mais eficaz de fazer com que o aluno se perceba como um sujeito socialmente contextualizado, capaz de refletir sobre o mundo do qual faz parte e a partir de então, agir e interagir diante da sua própria realidade.

Acquaroni (2007, p.15) enfatiza que, sendo a Literatura (oral e escrita) um dos patrimônios culturais que mais contribui para verbalizar e aglutinar uma comunidade linguística, sua presença na realidade cotidiana vai além do contato com os textos, pois evidencia inúmeras referências discursivas utilizadas diariamente. Diante disso, o sentimento estético que a leitura de um texto literário provoca, pode servir para que o leitor não somente se emocione, mas que reflita, tome consciência, compreenda melhor o mundo e para que aprenda algo novo de uma língua e/ou de uma cultura<sup>5</sup> (ACQUARONI, 2007, p. 19).

---

4La competencia profesional del profesor está determinada por la formación específica que haya recibido, por sus reflexiones en relaciones a su experiencia y a su actividad práctica y especialmente, por la propia capacidad de auto formación (MENDOZA, 2003, p.68).

5El sentimiento estético que provoca la lectura de un texto literario puede servir para que el lector no solo se emocione, sino que reflexione, tome consciencia, comprenda mejor el mundo, y , por qué no, para que aprenda algo nuevo de una lengua y/o de una cultura (ACQUARONI, 2007, p. 19).

Portanto, os textos literários são reflexos genuínos de usos comunicativos de uma comunidade linguística (ACQUARONI, 2007). Consequentemente, a partir do contato com a literatura, “podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2011, p.17).

O desejo de reformar o ensino da literatura, os estudos literários direcionou a importância da recepção do texto pelo leitor e apontou para a necessidade de sistematizar um enfoque metodológico para formação do leitor literário:

Trata-se de perfilar uma orientação que mostre a pertinência da educação literária, tornando explícitos os valores da obra literária aos olhos do aprendiz, através de suas atividades de recepção e formando-o para que seja capaz de estabelecer sua leitura pessoal, ou seja, sua interpretação e valoração das obras literárias<sup>6</sup> (MENDOZA, 2004, p.15).

Mendoza (2004) afirma que o processo construtivo da aprendizagem apoia-se na capacidade analítica do leitor. Nesse sentido, a identificação das peculiaridades formais dos gêneros e o reconhecimento dos estilos, enquanto traços definidores do caráter literário numa obra são atividades de reconhecimento textual e intertextual que se produzem na leitura.

Por fim, Colomer (2007, p.35) afirma que os estudos sobre a história educativademonstram que, por serem considerados textos fáceis de entender e controlar, sem as sutilezas das leituras literárias, os professores sempre preferiram os textos informativos. Esta crença era compartilhada por pais de diversificados setores sociais que acreditavam que seus filhos não poderiam perder tempo com divagações literárias, pois estes precisavam aprender a linguagem escrita o quanto antes para começar a ganhar a vida. Então, “a concepção do texto literário como desvio da norma e a função da literatura como *um dos usos sociais* da língua inverteram completamente a relação hierárquica anterior entre a formação linguística e a literária nas aulas” (COLOMER, 2007, p.35).

### › *Crenças e suas implicações na formação de professores*

Nota-se que, nos últimos anos, são muitos os trabalhos que surgiram na área de formação de professores, os quais enfocam o professor em formação e em serviço: Viana (1993), Barcelos (1995), Gimenez (1994), Carvalho (2000), Silva I. (2000), Silva, S. (2001), Silva, L. (2001), Silva (2005), Vieira-Abrahão (2006), Esquerda e Fratine (2010), entre outros.

Pesquisas mais recentes demonstram os resultados referentes à prática e à reflexão do professor de LE em sala de aula referem-se, mais especificamente, à configuração de competências do professor (ALVARENGA, 1999), às crenças do professor sobre o processo de aprender línguas (FÉLIX, 1999), à compreensão das crenças de professores e de alunos quanto ao aprendizado de

---

<sup>6</sup>Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias (MENDOZA, 2004, p.15).

uma língua (BARCELOS, 2000), à competência necessária ao professor de LE junto ao curso de Letras (BASSO, 2001), às categorias de informalidade dos professores traduzidas por crenças, por instituições, por memórias e por atitudes (BANDEIRA, 2003), entre outras (GARBUIO, 2010, p. 87).

No início da década de oitenta, começou a surgir, inicialmente no exterior, o conceito de formação crítico-reflexiva em oposição aos modelos tradicionais de formação vigente. Nesse momento, o ensino passou a ser encarado como uma atividade reflexiva e o professor como um profissional reflexivo em contínua formação. Sendo assim, a elucidação das crenças atrelada à reflexão crítica sobre as mesmas são um processo recente nos cursos de formação de professores (SILVA, 2011, p. 41-42).

Dessa forma, compreendemos que, ao considerarmos a possibilidade de influência direta dos sistemas de crenças do professor em suas práticas de ensino, a capacidade de reflexão passa a representar uma forma de emancipação, no sentido de tornarem conscientes as tomadas de decisões em sala de aula.

Para Perrenoud (2002, p. 29), essa ideia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência de mundo. O autor menciona a evidência do fato de que um ser humano pensa constantemente no que faz, antes, durante e depois de suas ações. Entretanto, nem sempre o sentido dessas expressões é transparente:

Não somos conscientes de todos os nossos atos, e acima de tudo, não temos consciência de que nossos atos seguem estruturas estáveis. Muitas vezes, a falta de consciência clara é “funcional”: nossos esquemas nos permitem agir de modo imediato, quase piloto automático, o que é mais econômico psiquicamente, pelo menos enquanto não nos deparamos com nenhum obstáculo não-habitual. Piaget fala de um “*inconsciente prático*” para ressaltar que alguns de nossos esquemas constituíram-se de forma implícita em função da experiência e apesar de sujeito. Outros, que se originaram em ações inicialmente refletidas e até mesmo na interiorização de procedimentos, tornaram-se rotinas das quais não somos mais conscientes (PERRENOUD, 2002, p. 39).

Portanto, mencionamos que a postura reflexiva do professor se constitui, dentro da nossa pesquisa, como algo essencial ao desvelamento de crenças e também primordial para o desenvolvimento do *savoir-faire* quanto à utilização do TL em aulas de FLE.

Nesse sentido, concordamos que seja preciso renunciar a antigas atitudes e evitar sobrecarregar o *currículo* da formação inicial apenas com saberes disciplinares e metodológicos e reservar tempo e espaço para a realização de procedimentos, como a resolução de problemas, com a aprendizagem prática da reflexão profissional, numa articulação entre o tempo de intervenção em campo e o tempo de análise, da reflexão e dos ajustes (PERRENOUD, 2002, p.44).

Freudenberger e Rottava (2004, p. 31) afirmam que a partir dos questionamentos a respeito das tradições teóricas e históricas que definiam ou ainda definem o conhecimento central da formação de professores, muitos pesquisadores, como Johnson e Freeman (2001) passaram a criticar o “conhecimento disciplinar” que, durante muito tempo, foi o alicerce da formação de professores.

Outros trabalhos criticam ainda o fato de que os cursos de Graduação não preveem, em seus programas de formação, o estudo sobre crenças de professores. Para Vieira-Abraão (2004) é

consenso entre teóricos e formadores a ideia de que os professores trazem para os cursos de formação e, para as suas salas de aula, crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridos ao longo de suas vidas e estes, por sua vez, funcionam como uma espécie de filtro de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas. Em outras palavras, “isso quer dizer que, ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, cada professor faz a leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 131).

Como alternativa a essas questões, é necessário que os cursos encarem a atividade de ensinar, não somente por meio do conhecimento conceitual (conhecido como teoria), mas também por meio e utilizando-se do conhecimento perceptivo (conhecimento como prática) (FREUDENBERG; ROTTAVA, 2004, p. 34).

Do exposto, compreendemos, portanto, que dentro do percurso de formação de professores merece ser considerada a bagagem de vivência dos alunos que, atrelada às atividades teóricas e práticas, possam constituir a essência do ensino capaz de formar profissionais competentes, aptos a agir, a interagir e a adequar constantemente suas práticas ao contexto de ensino e aprendizagem de atuação. Em nosso trabalho, buscamos mais especificamente verificar quais as crenças dos professores de Francês em formação sobre as potencialidades do uso do texto literário no ensino de FLE.

## › *Considerações Finais*

Podemos dizer que, ao proporcionarmos espaço em sala de aula para discussões e problematizações sobre a utilização do TL no ensino de LE, os professores em formação, além de compartilharem suas vivências, envolvem-se em um processo de reflexão sobre suas próprias crenças. Nesse sentido, partimos da premissa de que o conhecimento não se separa da ação, pois compreendemos que a teoria e a prática devam se coadunar sempre em função das percepções reais de práticas efetivas de ensino.

Levando em consideração a importância da leitura durante a vida escolar do aluno, vários estudiosos se propõem a responder questionamentos sobre o impacto da habilidade leitora na vida de cada pessoa: *Quais seriam as deficiências de habilidades leitoras resultantes da trajetória escolar dos alunos?* Diante dessas deficiências, *a universidade estaria preparada para preencher essas lacunas?*

Vemos, portanto, que ainda são muitos os questionamentos que permeiam os estudos sobre o impacto das práticas leitoras na vida do aluno. Tais questionamentos se reconfiguram em direção à formação leitora literária e, conseqüentemente em nosso estudo, ao Letramento Literário com prática social transformadora.

Desejamos que essa reflexão estimule a realização de outras pesquisas voltadas para a temática dentro da formação inicial de professores, nos mobilize para a conscientização de nossas próprias crenças e nos conduza a questionamentos de concepções e práticas assumidas com

frequência em sala de aula.

Por fim, que a universidade promova práticas de leitura que desperte o prazer leitor, sobretudo que possamos ultrapassar os moldes de ensino estruturalista e nos guiar pela perspectiva de leitura que visa formar profissionais capacitados ao exercício profissional, num projeto comum entre o ensino de Língua e de Literatura. Para isso, ressaltamos a importância de propiciar momentos de reflexões e compartilhamento de experiências, pois além de suscitar questionamentos sobre o processo de formação leitora na Universidade, esta prática contribui para a construção do pensamento crítico-reflexivo e para a formação de um profissional apto ao exercício de sua profissão.

## › *Referências Bibliográficas*

- ACQUARONI, R. (2007). **Las palabras que no se lleva el viento**: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: SantillanaEducación.
- CELANI, M. A. A.(2001). Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. **O professor de Línguas**: construindo a profissão. Pelotas. RS: EDUCAT Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001, pp. 21- 40.
- COLOMER, T. (2007). **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global.
- COSSON, R. (2011). **Letramento Literário**: Teoria e Prática. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto.
- FREUDENBERGER; F.; ROTTAWA, L. A (2004). Formação de Crenças de Ensinar Professores: a influência do curso de Graduação. In: ROTTAWA, L.; LIMA, M. S. (orgs.). **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, p.29-55.
- GARBUIO, L.M. (2010). **Crenças sobre a língua que ensino**: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. 2ª Ed. Campinas, SP. Pontes, p.87-104.
- MARIZ, J. P. (2007). **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)**. São Paulo, 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- MARTINS, A; VERSIANI, Z. (2008). Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.;VERSIANI, Z. (Orgs.). **Leituras Literárias**: discursos transitivos. 1ª reimp.- Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. pp. 7-28.
- MATEUS, E. (2010). Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, S. M. e ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.). **Formação Crítica de Professores de Línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, pp.27-39.
- MENDOZA, A. F. (2003). **Didáctica de La Lengua y la Literatura**.PEARSON EDUCACIÓN, Madrid.
- \_\_\_\_\_. (2004). **La Educación Literaria**: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Aljibe, S. L..

- \_\_\_\_\_. (2007). Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In: **Cuadernos de Educación** 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- PERRENOUD, P. (2002). **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- RICHARDS, J.C. (2006). **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Tradução: Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria.
- SANTORO, E. (2007). **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura**: uma proposta para o ensino de italiano como língua estrangeira em curso de Letras. São Paulo, 2007. 355p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo.
- SILVA, K. A. da. (org.) (2011). **Crenças, Discurso & Linguagem**. Vol. II. Campinas, SP: Pontes Editores.
- TODOROV, T. (2010). **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. 3ª ed.- Rio de Janeiro: DIFEL. 96p.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.) (2004). **Práticas de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua.

## *Experiencias de formación autogestiva en la carrera de Cs. de la Educación: ¿Es posible una educación popular en la universidad?*

FAIERMAN, Florencia / APPEAL – [florfaierman@gmail.com](mailto:florfaierman@gmail.com)

GRUSZKA, Maia / APPEAL – [maigrusz@gmail.com](mailto:maigrusz@gmail.com)

---

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: Educación Popular - Autogestión - Universidad*

### » **Resumen**

En este trabajo nos proponemos sistematizar teórica y metodológicamente una experiencia de innovación curricular que viene llevando adelante un grupo de estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se trata de espacios de formación reconocidos como acreditables en formato de trabajos de campo e investigación y de seminarios, que están propuestos, planificados y llevados adelante por estudiantes, en articulación y con el acompañamiento de docentes de la facultad y de organizaciones de la sociedad civil. Nos interesa poder esbozar algunas hipótesis en torno a estas innovaciones que colaboren al campo de conocimiento de la pedagogía, visibilizando la experiencia y la posibilidad real de incorporar cambios significativos en la organización curricular, la enseñanza y el aprendizaje profesional en la universidad, a partir del trabajo concurrente entre diversos actores.

Por un lado, el grado de protagonismo que asumen los estudiantes en los espacios autogestivos genera procesos formativos comprometidos y responsables que tienen claro impacto en el aprendizaje de los contenidos puestos en juego. Por otro lado, la validez de los propios intereses de los/as estudiantes pone en tensión la actual propuesta universitaria en la que son escasos los espacios de autoformación y toma de decisiones sobre la propia formación. Por último, todas estas propuestas que aquí se ponen en debate intentan construir un anclaje en la práctica o intervención de la realidad con más fuerza que un recorrido rigurosamente teórico.

La propuesta metodológica consiste en un primer momento de recopilación de material de difusión de las propuestas curriculares en estudio, como fuentes privilegiadas de explicitación de sus propósitos; en el mismo sentido se entrevistará a algunos de los organizadores de las mismas. Luego se tomarán en consideración los trabajos finales de los estudiantes así como los registros de las clases de cierre y evaluación de cada experiencia que, junto con las entrevistas a los organizadores, serán insumo para generar hipótesis sobre el potencial pedagógico y los límites de

las propuestas. Por último, se articularán estas fuentes con el marco de referencia en búsqueda de conclusiones que permitan continuar y profundizar luego la indagación, enriqueciendo estas propuestas innovadoras.

Se utilizarán como marco de referencia los desarrollos teóricos sobre el significante de la Educación Popular, en tanto nos permiten complejizar la mirada sobre estas experiencias, a la vez que avanzar en la discusión sobre su definición. A lo largo de la historia la categoría Educación Popular ha cobrado diversos significados, atravesados por contextos históricos, culturales, proyectos políticos, etc. Para acompañar la construcción de hipótesis y comenzar el proceso de conceptualización que nos proponemos, tomaremos especialmente los aportes de Paulo Freire sobre la conformación de Círculos de Cultura como alternativa a la educación bancaria hegemónica y los desarrollos del equipo APPEAL sobre esta problemática. Por otro lado, el concepto de Alternativas Pedagógicas (APPEAL) nos permitirá abordar el potencial problematizador de estas experiencias, en tanto generan posibilidades de tensionar y disputar con las lógicas curriculares y pedagógicas establecidas en la institución universitaria.

## › *Introducción*

La institución universitaria en Argentina y en América Latina tiene una larga historia, repleta de momentos, más o menos prolongados, de disputas por su forma de gobierno, sus planes de estudio, sus modos de construir conocimiento, su participación en la realidad social en la que se inscribe. Incluso en varias ocasiones fue cuna y sede de movimientos de cambios profundos que tuvieron una influencia duradera en la sociedad.

Sin embargo, y extrañamente, la institución no se transformó en la misma medida. Sin bien ha sufrido cambios, entendemos que son cambios en su mayoría de forma, que no han calado en las estructuras en las que se basa su acontecer cotidiano e histórico. Más aún, transformaciones en sus lógicas y principios han sido sobre todo impulsadas y ejecutadas desde el exterior: o bien desde el Estado, legislando sobre su masividad y gratuidad como a mediados del siglo XX o abriendo nuevas universidades originadas en otros principios bien distintos como la territorialidad y la inclusión cualitativa de los sectores populares como en la última década; o bien desde organizaciones de la sociedad civil, promoviendo y sosteniendo experiencias de “Extensión Universitaria”, en su mayoría con pocos aportes de la Universidad.

Es decir que no desconocemos las mutaciones, que como una de las instituciones más antiguas -incluso anteriores a la conformación del Estado-Nación-, la Universidad ha atravesado. Los sistemas de gobierno, representación, estatutos y los elementos ya enumerados, han sufrido transformaciones, siempre producto de tensiones, intereses y disputas. Pero hay algo que parece prevalecer casi intacto, y es la forma de enseñar que refleja relaciones docente-alumno jerarquizadas, o lo que Paulo Freire denomina narración de contenidos. Entonces este vínculo entre educador y educando *“tiende a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y*



*objetos pacientes, oyentes -los educandos.” (Freire, 2003)*

Queremos decir con esto que existe una deuda pendiente: que la Institución Universitaria se transforme a sí misma; que además de producir conocimiento produzca prácticas concretas que rompan con las tradicionales divisiones por cátedras, claustros, disciplinas. Que la indisociabilidad entre Investigación, Docencia y Extensión sea la lógica que impere. Que una praxis real entre las prácticas universitarias y el conocimiento que allí se produce dé a luz una Universidad cuyo parámetro de calidad sea la construcción de conocimiento socialmente útil y valorado, con base en la inclusión social.

En este trabajo relatamos e intentamos sistematizar algunas experiencias que se enmarcan en la política académica que lleva adelante un grupo de estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. Nos parece sumamente importante traer este trabajo a estas jornadas en particular, porque entendemos que su difusión, discusión y multiplicación es lo que lo puede transformar de experiencia estudiantil a convicción y práctica institucional, al menos en nuestra Facultad.

### › *Créditos y seminarios autogestionados: una experiencia estudiantil diferente*

Desde el año 2012, un grupo de estudiantes de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA realiza cada cuatrimestre y en el verano experiencias de formación autogestionadas, correspondientes a espacios curriculares de créditos (de campo e investigación) y seminarios.

Los y las estudiantes motorizadores de las propuestas están en su mayoría agrupados políticamente en el espacio “Pública y Popular”, organización estudiantil de la carrera, y se propusieron generar ámbitos de formación concretos por fuera de los tradicionales propuestos por cátedras docentes. Como relatan ellos mismos, el objetivo es, por un lado, poner en discusión temas o problemáticas que no suelen estar presentes en las materias de la currícula o que representan emergentes concretos en una coyuntura cambiante que los interpela; por otro lado, buscan aumentar el protagonismo de los estudiantes en las decisiones sobre su propia trayectoria académica.

La forma en que se define la programación de estos espacios autogestionados tiene como primer paso el relevamiento de esos temas ausentes; la información al respecto puede provenir del pedido de otros estudiantes, de las propias experiencias de cursada de los organizadores, de problemáticas coyunturales, o de la concurrencia de varios de estos factores. La siguiente tarea es buscar docentes de la carrera o de la facultad en general que lleven adelante trabajos de investigación y/o extensión sobre la temática elegida, y que estén interesados en participar de la propuesta curricular, respetando el espíritu autogestionario de la misma. En tercer lugar, los estudiantes organizadores en conjunto con los docentes y las organizaciones o espacios elegidos para abordar, planifican el dictado, incluyendo la programación, la bibliografía, las formas de

evaluación y las tareas a llevar adelante por los estudiantes cursantes. La propuesta incluye que durante el dictado, todo lo anteriormente dicho pueda ser modificado en función de los aportes, intereses y particularidades del grupo cursante que se conforme. Por último, todos los participantes interesados realizan una evaluación de la experiencia y elaboran posibles líneas de continuidad del trabajo realizado. Es decir, que la idea de autogestión del espacio curricular incluye los tres momentos didácticos, así como a todos los actores involucrados.

Hasta ahora se han realizado dos seminarios (“Movimientos sindicales docentes y procesos de formación de delegados”, 2013; y “Educación Popular en América Latina: de los movimientos sociales a las políticas de Estado. Debates contemporáneos, tensiones y desafíos.”, 2014) y cuatro créditos de campo e investigación (“Desde el aula hacia el movimiento social de maestros sindicalizados. Trabajo docente y cambio social”, 2012; “Experiencias de investigación-participación en educación en contextos de encierro”, 2013; “Nuevas pedagogías latinoamericanas en la escuela pública”, 2013; y “Educación en contextos de encierro: legislación, prácticas y propuestas. Aportes a la construcción de una asesoría educativa en el CUD”, 2014); y están desarrollándose al momento de esta escritura dos nuevos créditos, continuación uno del de la experiencia del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, y el otro de la de Educación en contextos de encierro.

Como se ve, hay también una intencionalidad de que la experiencia y el conocimiento producido en cada propuesta abra el camino a seguir profundizando en las problemáticas abordadas, con nuevos actores participantes.

Por otro lado, la validez de los propios intereses de los/as estudiantes, dada por el carácter autogestionario de las propuestas, pone en tensión la actual lógica universitaria en la que son escasos los espacios de autoformación y toma de decisiones sobre la propia formación.

Otro elemento que consideramos relevante y potente de estas experiencias es que plantean la necesidad -y posibilidad- de un trabajo concurrente de diferentes actores cuyos roles educativos están tradicionalmente escindidos y estancos; hablamos de áreas institucionales, espacios pedagógicos externos a la universidad y equipos de investigación, y especialmente de docentes y estudiantes o, en términos de Freire, de educadores y educandos. En este sentido, la referencia a la autogestión estudiantil resalta otros posibles vínculos pedagógicos, en los que los sujetos se configuran como co-constructores del conocimiento, en un reconocimiento de las propias y diversas trayectorias de todos los actores participantes. Además, los vínculos generados entre los distintos ámbitos no se disuelven, sino que se suman a la red de relaciones entre la Universidad y la sociedad, que al ampliarse profundiza la posibilidad de esta institución de asumir el rol transformador que pregonamos muchos.

### › *Sociedad - Universidad - Facultad - Carrera - Claustro Estudiantil: encuentros y desencuentros*

La descripta no es la primera experiencia en la Facultad en la que un grupo de estudiantes

se propone abrir espacios autogestionados de formación. Los “créditos autogestionados” en la Carrera de Educación tienen larga data, y en su enorme mayoría han tenido objetivos similares a los de los que aquí se analizan. Sin embargo, es la primera vez que no sólo son pensados sino que sobre todo son efectivamente realizados con una perspectiva de construcción a largo plazo, tanto de conocimientos sobre campos específicos como de articulación con actores, instituciones y proyectos extrauniversitarios.

Seguramente las razones de este giro en las posibilidades de perdurabilidad y multiplicación sean múltiples. En esta oportunidad nos proponemos visibilizar y analizar algunas de ellas: algunas pistas para problematizar y pensar las prácticas de educación popular en la universidad, el trabajo interclaustrado y el genuino vínculo con la sociedad que se materializó en todas las propuestas curriculares promovidas por este grupo de estudiantes.

### › *Prácticas de educación popular en la formación universitaria:*

*“Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es mediador”*

**Paulo Freire**

---

Las experiencias que en este trabajo se sistematizan persiguen el objetivo de construir colectivamente el conocimiento y la propuesta. Ciertamente es que no todas las propuestas de crédito autogestionado que se desarrollan buscan -ni logran- la construcción colectiva ni la co-gestión. Esto no es una condición intrínseca de la modalidad de los espacios autogestionados; algunos simplemente se proponen acreditar las instancias con propuestas propias. Éstas en cambio, no sólo se realizan sino que se busca convocar a otros/as estudiantes a participar de su planificación y desarrollo.

A partir de las experiencias podemos identificar algunos elementos potenciadores y otros obstaculizadores de la construcción colectiva y la participación real en la gestión del proceso de construcción de conocimiento, que valga la redundancia, es una construcción.

La propia disposición y capacidad de asumir nuevos roles por parte de los estudiantes es sin duda un elemento central. En este sentido Freire (2003) también alertaba sobre la dificultad de los educandos de romper con la pasividad aprendida, que hasta reaccionan instintivamente contra cualquier tentativa que estimule el pensamiento auténtico.

En las entrevistas realizadas a los estudiantes organizadores constantemente se hacía referencia al grado y las formas de participación de los estudiantes: *“Si bien se anotaron un montón (en general en los créditos se inscriben 15 como mucho, acá éramos más de 35), eso no significa que ya armaste “un autogestionado”, es difícil. Muchas veces pienso que somos nosotros solos los que hacemos un autogestionado, y el resto viene y cursa como algo más, que lo eligen porque las temáticas*

*convocan, porque está buena la propuesta, la dinámica es más libre, pero pocos quieren asumir de verdad las responsabilidades que implica construir colectivamente algo.” Como explica Kaplun (2004), “participar exige un deseo personal y colectivo que no surge siempre espontáneamente y que incluso se resiste con frecuencia.”*

Tomando los casos analizados, la participación real de los estudiantes cursantes en el armado y gestión de las propuestas ha ido creciendo en el tiempo. Algunas causas de esto podrían ser la acumulación de experiencia de los organizadores, la mayor confianza de los estudiantes de la carrera en la genuinidad de lo participativo de las propuestas, entre otras. Sin embargo, los organizadores entrevistados advierten que está lejos de ser una realidad el protagonismo de los participantes en la toma de decisiones e implementación de los proyectos formativos en cuestión. *“Si bien hemos avanzado, todavía cuesta mucho que los estudiantes se junten con nosotros sistemáticamente a organizar las clases, las salidas de campo y los dispositivos de evaluación del trabajo; a veces vienen algunos a las reuniones, pero cuesta.”* Y otro entrevistado explica que *“Pienso que por ahí es porque el estudiante universitario está tan acostumbrado, no sólo por su trayecto en la institución sino en toda su historia educativa, a que el conocimiento o el saber venga armadito de parte del profesor; incluso hasta suena más fácil formarse así. Es difícil darse cuenta que eso que te dicen los profesores está recortado, que no es la verdad.”*

Como expresaba Paulo Freire (2003), para alcanzar lo que aquí denominamos espacios de construcción colectiva del conocimiento y de la toma de decisiones es fundamental romper con la lógica narrativa que describimos antes y que los sujetos sean protagonistas, es decir, se hagan *“sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”, supera también la falsa conciencia del mundo.”*

## › ***Estudiantes y Docentes: del enfrentamiento sectorial al trabajo conjunto***

En la Universidad de Buenos Aires, y en particular en la Facultad de Filosofía y Letras, se puede observar una dinámica muy instalada y ya naturalizada en la que, en la búsqueda de ubicar sectores en una tensión dicotómica “dominador-dominado”, el claustro estudiantil ha establecido que él es el segundo y los profesores son los primeros. Contribuyendo al aislamiento de la institución universitaria respecto de las relaciones de poder-saber en la sociedad, este escenario artificial desata una serie de consecuencias varias, entre las que encontramos fuertes obstáculos para la articulación entre claustros.

Si nos remontamos a la situación previa a la Reforma de 1918, encontramos que en esos tiempos la tensión principal estaba dada entre los sectores tradicionalmente gobernantes de las políticas universitarias, en especial la Iglesia Católica, y los sectores progresistas democratizadores, entre los que había tanto docentes como estudiantes. El proceso de Reforma, de hecho, se dio en parte gracias a la unidad de estos claustros, ubicando como enemigo común el poder de la Iglesia. Sin embargo, durante el período post-reforma se fue conformando la dicotomía actual. No

analizaremos este proceso en este trabajo, pero lo sacamos a la luz como interrogante para seguir deconstruyendo el actual escenario de disputa que hoy pareciera a-histórico.

Las experiencias que analizamos aquí buscan -y han logrado en gran medida- romper estos supuestos enfrentamientos. Como expresa Paulo Freire (2003:61), *“no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de libertad sin superarse la contradicción entre el educador y los educandos”*. El trabajo conjunto entre estudiantes y docentes, incluso de diferentes cátedras y carreras de la Facultad, no sólo potencia la riqueza de los aprendizajes sobre el campo de estudios abordado, sino que visibiliza la posibilidad real de un trabajo concurrente, en el que los docentes involucrados han mostrado su interés y capacidad de defender y respetar el sentido autogestivo de los espacios curriculares.

Como se mencionara, identificamos algunos obstáculos y posibilitadores del desarrollo de las prácticas de educación popular, entendiéndose como la construcción colectiva del conocimiento y la toma de decisiones o co-gestión. Uno de ellos refiere a los docentes que han acompañado en la formalidad y en la práctica estas propuestas. Como explica Kaplun (2004), producir grupalidad es difícil y los/as docentes están escasamente formados en esas lógicas; aunque sean valiosas sus intenciones no siempre son suficientes. Se han transitado estos espacios con diversos docentes y con docentes que han mutado su participación en cada una de ellas. Lo que parece generar mayores resultados en cuanto a la participación y el protagonismo parece ser el equilibrio entre el acompañamiento y la liberación de espacios que generen en los participantes la necesidad de ser llenados.

En este sentido, uno de los estudiantes organizadores dijo en una entrevista: *“Al principio nosotros mismos estábamos más pendientes del profesor a cargo del espacio. Pero con la experiencia que fuimos sumando fuimos aprendiendo y viviendo que nosotros como estudiantes teníamos mucho para aportar, tanto conocimientos como capacidad organizativa. Así que los últimos créditos fueron en serio autogestionados”*.

La primera experiencia en el 2012/13, de crédito y seminario sobre delegados docentes, fue nueva tanto para los organizadores como para la docente que nos acompañó; después de lo transitado podemos observar que no logramos superar completamente el vínculo jerarquizado entre educador-educando, y si bien había intención de ambos en avanzar hacia ello, la dinámica generada seguía constando de una gran dependencia, obstaculizando la toma de decisiones sobre la organización de la propuesta por parte de los estudiantes participantes y organizadores.

En este sentido, la experiencia siguiente de crédito sobre educación en contextos de encierro, encontró al grupo más preparado y más ávido de asumir mayores responsabilidades. A su vez, la propia lógica requería de mayor protagonismo, ya que por la gran convocatoria (más de 30 estudiantes se inscribieron) fue necesario subdividir a los participantes en al menos tres comisiones y tres estudiantes asumieron la coordinación de cada una. El docente que nos acompañó dejó también más espacios, no concurriendo a todos los encuentros. Quien sí estuvo más presente fue el coordinador del Programa de Extensión en Cárcel de la Facultad de Filosofía y Letras, imprescindible por la complejidad de la temática y la propuesta (ingresar a la cárcel), pero que al

ser de otra carrera y ocupar otro rol permitió la configuración de otros vínculos, quizás más pares, con los estudiantes-coordinadores.

### › *Universidad - Sociedad: formación y compromiso*

El vínculo universidad-sociedad ha sido interpelado por muchos investigadores y también profesores y políticos. A lo largo de la historia se han desarrollado algunas experiencias alternativas que buscaron instalar otras concepciones acerca del rol social de la universidad. Sin dudas, el ejemplo más contundente en nuestro país fue el proyecto de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires que llevó adelante el entonces Rector Rodolfo Puiggrós, y particularmente la experiencia de los Centros Piloto de Investigación Aplicada (CEPLA) en los que se procuraba asociar la investigación a las problemáticas sociales con intenciones de influir, a su vez, en los planes de estudios. Elsgood (2014) explica el valor de esta experiencia: *“Uno de los méritos de aquellas cátedras fue el de pensar desde la realidad propia, generando un descentramiento de la matriz occidental dominante. Se dio, a su vez, otro corrimiento con respecto a la lógica universitaria tradicional: la íntima relación con los grupos políticos de aquel entonces a través de las cátedras extra-curriculares, en un intento de traspasar los límites que impone la universidad a la vida de sus miembros.”* (Elsgood, 2014; 34).

Esta preocupación ha empujado a generar el tipo de propuestas desarrolladas aquí; propuestas que buscan no sólo conocer la realidad, sino comprender que no existe un adentro sin un afuera, que la universidad no es (o no debería ser) ajena a los procesos históricos, sociales, culturales y políticos de la ciudad que la rodea, el país, la región y el mundo; que la realidad es un objeto de intervención y transformación; y que los sujetos sociales pueden ser protagonistas de la construcción de conocimiento sobre esa realidad que habitan.

Esto nos lleva a una discusión bastante en boga pero poco pública en los claustros universitarios, sobre el concepto de extensión y sus implicancias. Paulo Freire (1973) se ha mostrado preocupado por esto, afirmando que puede dar a entender que se trata de que la institución universitaria, considerada superior, ponga el conocimiento científico y verdadero al alcance de quienes sólo cuentan con conocimientos definidos como vulgares e incorrectos. Se trataría de reemplazar un saber por otro, en base a una jerarquización naturalizada pero que en realidad está socialmente construida; Freire llama a esto “invasión cultural”, que no pone en diálogo dos formas de conocimiento pares sino que impone una sobre la otra.

### › *Prospectiva Universitaria: Lo pensable y lo deseable*

Si bien ha habido diversas definiciones del Enfoque Prospectivo de la Planificación, podríamos decir en términos generales que refiere a un modo de abordar la política educativa -en este caso la universitaria- que supera la mera descripción del presente y predicción del futuro, en busca de que la reflexión ilumine la acción sobre el hoy con proyección a un porvenir no sólo

posible sino sobre todo deseable (Llomovatte y otras, 2014).

Las mismas autoras desarrollan el enfoque, visibilizando que las condiciones de posibilidad de transformación de las lógicas tradicionales de la universidad son especialmente dos: el cambio de valoración del conocimiento construido, basado en su función social; y su articulación con la demanda social. Las condiciones de sustentabilidad de esta propuesta tendría tres ejes metodológicos: una mirada de largo plazo, una visión holística, y el consenso con participación real de todos los actores involucrados.

Un enfoque prospectivo, entonces, implica que a la hora de evaluar la calidad de la universidad se sitúe en “(...) el énfasis en el contenido, en el valor de los conocimientos que produce y transfiere a partir de procesos de articulación con los diferentes actores y sectores de la sociedad.” (Llomovatte y otras, 2014: pág 36).

Las experiencias aquí relatadas buscan, incluso tal vez sin saberlo, pensar la universidad en clave prospectiva, transformando desde el acto el hoy, en vistas a una institución cada vez más popular y democrática. Este trabajo intenta simplemente funcionar de marco teórico posible que acompañe esa transformación y aporte a pensarla y realizarla.

### › *A modo de cierre*

Este trabajo no puede ser conclusivo ni pretende alcanzar verdades. Por el contrario es una invitación a continuar multiplicando y sistematizando experiencias transformadoras. Por eso a modo de cierre sintetizamos algunos de los principales ejes para continuar reflexionando y trabajando.

En el mismo sentido consideramos que este trabajo busca interpelar el vínculo universidad-sociedad, reafirmando que no puede entenderse a “*la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a su experiencia existencial de los educandos*” (Freire, 2003:51)

Por otro lado estas experiencias dan cuenta de que es posible pensar y construir otros vínculos entre educador-educando, rompiendo con la tradicional lógica de narración de contenidos (Freire, 2003).

Por último cabe una reflexión al interior del claustro estudiantil, que debe asumir el desafío de su propia formación.

### › *Bibliografía:*

Cecchi, N. y otros (2009) *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI : Entre el debate y la acción*. Serie Universidad. IEC-CONADU. Buenos Aires. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iec-conadu/20100317010331/2.pdf>

Kaplun, G. (2004). *Indisciplinar la Universidad*. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Elsegood, L. y otros (2014). *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a proyectos de aprendizajes en movimiento*. Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). UNDAV Ediciones. Avellaneda.
- Llomovatte, S; Juarros, F y G. Kantarovich (2014) “Pensando en una universidad descolonizada y nuevamente latinoamericana”, en Llomovatte, S, Juarros, F. y G. Kantarovich. (dir., comp.) *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. OPFyL, UBA.
- Rodriguez, L. (2013). *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. APPEAL. Buenos Aires.
- Rinesi, E. (2012). *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?*. Instituto de Estudios y Capacitación. Buenos Aires.
- Laclau, E y Mouffe, C. (1985) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Prólogo e Introducción.
- Suárez, D. (2008) “La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía”, en *Revista Novedades Educativas*, Año 20, N° 209. Buenos Aires.
- CORBATO, G. y PETZ, I. (2012) “*Reinventando el vínculo entre la Universidad, las Organizaciones Sociales y el Estado en la Argentina del Bicentenario*”. Ponencia presentada en el 5º Congreso nacional de Extensión Universitaria. Universidad nacional de Córdoba.
- TRINCHERO, H.; PETZ, I. (2013) “El academicismo interpelado. Sobre la experiencia de una modalidad de territorialización de la Universidad pública y los desafíos que presenta”. En Lischetti, Mirtha (comp.) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Ediciones de Filosofía y Letras. Buenos Aires.



# *El perfil sociocultural de graduados universitarios: el caso de la UNGS*

FERNANDEZ, Marcos / UNGS – [marcosefe85@hotmail.com](mailto:marcosefe85@hotmail.com)

---

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: graduados, trayectorias, universidad, conurbano, perfil*

## » *Resumen*

La presente ponencia se enmarca en un proyecto de beca de investigación del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que comenzó en noviembre de 2013, en la carrera de grado Lic. En Educación de La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). El trabajo tiene como objetivo presentar el análisis, las metodologías empleadas y las primeras conclusiones sobre el estudio *"El perfil Sociocultural de los graduados universitario: el caso de la UNGS"*.

El proyecto se propuso elaborar un estudio comprensivo con metodologías cuantitativas y cualitativas, sobre el perfil sociocultural de los "nuevos" graduados, en el contexto de la creación de las nuevas universidades en los años '90 en el conurbano bonaerense, a partir de una encuesta realizada a los graduados de diferentes carreras de la UNGS. La encuesta fue llevada a cabo por el área de graduados de la Universidad Nacional de General Sarmiento, como resultado de un trabajo en articulación con la Red de Universidades del Conurbano (Runcob)<sup>1</sup>, que intenta analizar de manera interinstitucional las complejidades formativas en territorio.

Relevancia de la investigación: El estado del arte de investigaciones del sector universitario se centró principalmente en dos líneas de trabajo: a) la articulación nivel medio - universidad y mejoras en los primeros años, y b) la articulación entre el perfil del egresado y su inserción en mercado laboral. Es decir, las investigaciones que enfatizaron la inclusión de nuevos sectores a través de nuevas (y viejas) prácticas de admisión y, por otra parte, aquellas que focalizaron su interés en la incorporación del egresado al mercado de trabajo.

Con este trabajo se intenta plantear una tercera perspectiva de investigación que, sin negar las anteriormente mencionadas, pretende conocer quiénes son los nuevos graduados, su

---

<sup>1</sup> La Runcob se encuentra integrada por las Universidades Nacionales de Quilmes, Avellaneda, General Sarmiento, Lanús, San Martín, Lomas de Zamora, Tres de Febrero, Luján, La Matanza, Del Oeste, Moreno, José C. Paz y la Universidad Nacional Arturo Jaureche

procedencia sociocultural y sus percepciones sobre sus propios trayectos formativos en estas nuevas instituciones. El estudio de los perfiles socioculturales lleva implícito la consideración de las variables sociales que condicionan o no los procesos de graduación. Desde estas perspectivas intentamos iniciar una línea de trabajo en materia de inclusión educativa en el ámbito superior, en la que los egresados puedan constituirse como objeto. En ellas se reflejan las complejas y dispares percepciones que tienen los graduados en torno a su vida académica, pero que también permiten analizar las complejidades entre los fines institucionales, las trayectorias de los graduados y la influencia del territorio.

La ponencia tendrá como objetivo responder las preguntas de investigación y otras que fueron transcurriendo en el momento del análisis y tratamiento de nuestro instrumento (la encuesta). Por último intentaremos trazar algunas conclusiones arrojadas de los análisis cuantitativos y cualitativo, a fin de responder ¿Quiénes son los graduados de la UNGS en términos de su origen sociocultural? (domicilio, formación y ocupación de los padres, trabajo, etc. ¿Cómo ha sido su trayectoria educativa? ( años de duración de la carrera teórica y real, ritmo de cursada, dificultades, distribución del tiempo, etc. ¿Cómo valoran a la institución en relación al apoyo brindado para la formación? ¿Cómo valoran su formación y que perspectiva se plantean hacia delante?

## > *Introducción*

El siguiente trabajo se propone presentar conclusiones preliminares sobre el estudio del perfil sociocultural de los “nuevos” graduados en el contexto de creación de las nuevas universidades en los años ’90, en el caso particular de la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS). El trabajo se basó en una encuesta realizada a graduados de diferentes carreras de la UNGS a fines de 2013, confeccionada y llevada a cabo por el área de graduados de la Universidad Nacional de General Sarmiento, como resultado de un trabajo articulado con la Red de Universidades del Conurbano (Runcob)<sup>i</sup>, red que intenta analizar de manera interinstitucional las complejidades formativas en territorio.

La creación de las universidades del conurbano (UNC) en la década del noventa tuvo entre sus objetivos la incorporación de nuevos sectores sociales que hasta el momento no habían ingresado al sistema de educación superior. La respuesta al proceso de masificación y con ello al aumento de matrícula experimentado con la apertura democrática en nuestro país no coincidió, sino hasta a principios de los noventa, con la creación de nuevas instituciones de educación superior. Esta medida de expansión también tuvo propósitos de corte más *político-administrativos* vinculados a los procesos de descentralización, respecto de la alta concentración de la matrícula en la UBA, y a cambios en las formas tradicionales de gobierno y organización de las universidades. En síntesis la creación de las UNC redefinió de manera sustancial el sistema universitario argentino, transformándolo y haciéndolo aún más complejo y heterogéneo de lo que era hasta fines de los 80.

Este trabajo da cuenta de una investigación que pretende conocer quiénes son los nuevos

graduados, su procedencia sociocultural y sus percepciones sobre sus propios trayectos formativos en estas nuevas instituciones. Intentamos iniciar una línea de estudio en materia de inclusión educativa en la que los egresados pueden constituirse como objeto. Desde nuestra perspectiva el estudio de los graduados reflejaría una forma de aproximarnos a la democratización de la educación en términos de distribución de saberes que achiquen las brechas de desigualdad entre grupos sociales (Chiroleu, 2013). A la vez posibilita estudiar las problemáticas que se suscitan entre los fines institucionales, las trayectorias de los graduados y la influencia del territorio.

Para nosotros estudiar el desarrollo de estas instituciones en las áreas respectivas del conurbano es sumamente importante al menos en lo que respecta a las construcciones culturales y sociales que se fueron gestando en los graduados a partir de sus experiencias y trayectorias educativas<sup>ii</sup>. Sobre todo cuando indagamos si efectivamente los graduados constituyen la primera generación dentro de sus núcleos en obtener titulación universitaria y en este sentido cuáles son las construcciones, representaciones y/o valoraciones sociales que surgen de estudiar en la universidad. Como dijimos el estudio de los perfiles socioculturales lleva implícito la consideración de las variables sociales que condicionan o no los procesos de graduación y que pueden aportar más sobre el estudio de inclusión en el ámbito de la educación superior.

### › *El problema de la inclusión en la educación superior y las perspectivas de investigación*

La creación de nuevas universidades en el conurbano bonaerense permitió la inclusión de sectores sociales que hasta al momento permanecían por fuera del sistema superior. Esta participación estuvo atravesada por propósitos institucionales y realidades complejas de los contextos en donde se desarrollaron. Aunque esos objetivos de inclusión permanecieron presentes en el acceso también al parecer permanecer otros referidos al capital sociocultural en desventaja. Estas desventajas se presenta como el principal condicionamiento social de las trayectorias, de las condiciones desiguales en el acceso, en los hábitos de estudio, en la permanencia, que se materializan para muchos, en la deserción y finalmente en una graduación no alcanzada. En este sentido algunos estudios analizan actualmente como las dimensiones socioculturales como educación, salud, vivienda y trabajo no tienen un correlato homogéneo en las distintas esferas de la vida social e impactan y se desarrollan de manera contradictorias entre los sujetos. (Kessler: 2014).

Recientemente algunos análisis sobre la inclusión educativa en el ámbito superior intentan brindar aportes acerca de las problemáticas en los procesos de graduación de los estudiantes en las universidades públicas. Principalmente porque entre los objetivos pioneros en la mayoría de las universidades creadas en la década del noventa se fijó la inclusión de sectores que no habían podido acceder a la formación superior: la inclusión se presentaba como aquella posibilidad que intentaba aumentar la igualdad de oportunidades a través del acceso. Podríamos decir que la inclusión estuvo ligada a la apertura de espacios de formación superior para sectores que hasta

entonces habían permanecido por fuera, desde los proyectos institucionales y a través de mecanismos compensatorios de acceso y gratuidad. Sin embargo, recientes investigaciones (Chiroleu, 2012) sostienen que el acceso parece no explicarlo todo, cuando en las mayorías de UNC (y también en las universidades tradicionales) la tasa de deserción va en aumento y la graduación todavía no ha alcanzado los valores en relación al ingreso y a los trayectos teóricos propuestos institucionalmente.

Otros estudios sobre graduados en la Argentina traen a la luz viejos temas que resaltan el gasto público en educación superior como el principal foco de problematización y la comparación de la baja tasa de graduación del sistema universitario argentino en relación a algunos países de la región (Guadagni, A: 2012) . Estos estudios han orientado su investigación a fin de explicar, en términos absolutos, la ineficiencia del gasto público por estudiante reflejada en esa baja tasa de graduación. Esto podría explicarse en parte porque han entendido la graduación como resultado de un camino limitado a algunos, que demuestren mérito y cumplimiento de las pautas tradicionalmente aceptadas en una universidad históricamente elitista. En este sentido, y lejos de analizar las razones de la baja tasa de graduación, abordaron la problemática de la misma para explicar la ineficiencia de las instituciones públicas respecto de las privadas, y el excesivo gasto público que ello conlleva.

Por otra parte, y con respecto a los estudios realizados en la inclusión educativa en el nivel superior existen investigaciones que han analizado este fenómeno, enfatizando tanto los procesos económicos, como los aspectos políticos y sociales implicados. Entre la investigaciones más actuales recientes se encuentran los trabajos de: Gluz, (2005), Pereyra y Marquina (2010), Juarros (2006) Gessagi y Llinas (2005), Kisilevsky (2002), Fanelli (2005). Se ha prestado particular atención a las dificultades diferenciadas de estos nuevos sectores en sus primeros años de trayectoria universitaria, sus vinculaciones con la formación previa –escuela media- y, por supuesto, los determinantes sociales de estas desventajas.

En estas perspectivas, el principal problema estudiado es la deserción. En la Universidad Nacional de General Sarmiento y en otras universidades del conurbano la relación entre el acceso y la permanencia universitaria trajo como consecuencia una cantidad de aportes, investigaciones, programas y políticas inclusivas, que tuvieron como fin trabajar en la articulación entre la secundaria y la universidad (Marquina y Pereyra, 2010). Estos estudios, además de analizar los determinantes sociales del fenómeno de la deserción, han indagado el margen de acción del propio sistema educativo para hacer frente al problema, ya sea planteando una mejor articulación con el nivel medio así como fortaleciendo aspectos institucionales de las universidades (programas de becas, beneficios sociales), y mejoras de trabajo en el aula o complementos (tutorías, nuevas metodologías, desarrollo de materiales didácticos, etc.).

Otro grupo de investigaciones ha comenzado a trabajar en la incumbencia de los egresados de estas nuevas universidades del conurbano con el mercado laboral. Partiendo de bibliografía que prioriza atender a la efectividad de los objetivos que dieron su origen a esas nuevas universidades del conurbano, se plantearon que la mejor manera de entender y analizar las mismas era estudiando el impacto y la relación e incorporación laboral post egreso. Allí las líneas de

investigación se centran, entonces, en la efectividad de la formación académica de los egresados en relación al mercado laboral, aunque algunos de estos estudios abordan las tensiones implícitas en este vínculo (Riquelme, 2006; Salvia, 2007; Jacinto, 2010).

Desde esta última perspectiva, distintas universidades como la UNSAM y la UNLA están trabajando en esta perspectiva, aunque mediante abordajes más comprehensivos, a través de distintas iniciativas. La Universidad Nacional de Quilmes ha creado un observatorio laboral para sus egresados. Otros programas han sido orientados por el BID en la “necesidad de monitorear a los egresados”, es el caso de MIG (monitoreo de inserción del graduado), cuya prueba piloto se realizó en la UTN de Tigre. El Estado también impulsa, a través de la SPU, el programa SIU-kolla. Este consiste en un sistema informático para evaluar y realizar seguimientos sobre sus graduados.

Por lo tanto, el estado de investigaciones del sector superior que atendió a estudiar la democratización educativa en el nivel superior se centró, entonces, en dos líneas principales: a) la articulación nivel medio - universidad y mejoras en los primeros años, y b) la articulación entre el perfil del egresado y su inserción en mercado laboral. Intentamos plantear una tercera perspectiva, que de alguna manera vincula las anteriores: la que pretende comprender las implicancias de las condiciones sociales y culturales de los graduados durante sus trayectorias universitarias, respondiendo a la vez al resurgimiento de las otras perspectivas sobre el estudio de los graduados universitarios planteadas al comienzo de este mismo apartado.

### › *Las universidades del conurbano en los años 90.*

En la década del noventa se crearon las llamadas Universidades del Conurbano, que se caracterizaron principalmente por estar ubicadas en territorios periféricos al Gran Buenos Aires. Éstas ofrecieron alternativas y nuevas posibilidades de educación superior para los sectores de la sociedad que hasta ese momento no habían ingresado a la formación académica, cuya oferta centralizada se encontraba en las carreras tradicionales de la megauniversidad UBA.

Las universidades del conurbano (UNC), están ubicadas geográficamente en los distintos márgenes del Conurbano Bonaerense, principalmente en lo que se denomina primer, segundo y tercer cordón del GBA, es decir, por fuera de los límites geográficos “tradicionales” que caracterizaron el sistema universitario desde sus inicios. Las UNC resultaron para algunos un proyecto innovador; sus propósitos respondían a la incorporación de nuevos sectores sociales y a la realización de un aporte académico y científico al desarrollo local y regional. El crecimiento de la demanda por educación superior constituyó un oportuno escenario para la creación de las UNC. Para algunos, la creación de las UNC, y la ampliación de la oferta formativa, se fundamentó especialmente en el juzgamiento negativo de las tradicionales carreras de la UBA y con ello en la necesidad de crear otras carreras más vinculadas a las demandas del mercado y los territorios, tomando cuerpo ese debate, en la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 (Fanelli; 1997).

En la década del 80 post dictadura, el proceso de democratización universitaria había posibilitado el acceso a otros sectores populares que durante la dictadura militar fueron restringidos a

la participación y excluidos de su formación académica (Buchbinder, y Marquina, 2008). La masificación de la universidad, reflejo a la vez de una creciente demanda de participación social, fue posteriormente objeto de discusión en el marco del nuevo contexto neo-liberal de política y economía internacional, que la asoció con ineficiencia y baja calidad. Desde esta perspectiva, y a la luz de las recomendaciones de los organismos internacionales, durante la década de los noventa se crearon nuevas políticas en el sector educativo. Más allá del marco ideológico y político en el que se desarrolló esta iniciativa de expansión, las instituciones recién creadas se plantearon la problemática de cómo atender a la población de sus áreas de influencia, particularmente perteneciente a sectores sociales que hasta entonces estaban excluidos de oportunidades de educación superior.

Entre el año 1989 y el 1995 fueron creadas seis universidades en el conurbano bonaerense. Las UNC fueron financiadas con fondos del tesoro nacional y creadas por Leyes del Congreso de la Nación. La Universidad de Quilmes y La Matanza se crearon en septiembre de 1989, las de General Sarmiento y General San Martín en 1992, las de Tres de Febrero y Lanús en 1995. De la mano de la creación de estas universidades también se incrementó el número de instituciones privadas: en el año en año 1985 ya existían 20 instituciones privadas, que duplicaron su cantidad en la década del noventa, hasta alcanzar a fines del 2003 las 52 universidades privadas. (P. Buchbinder: 2005). Las principales características de los proyectos “innovadores” que adquirieron fueron la cercanía vinculación con el medio, una oferta de carreras novedosas, Y una estructura organizacional y académica distinta la organización en facultades.

Con respecto a sus denominaciones, Fanelli (1997) menciona que estas universidades fueron nombradas en referencia a las ciudades locales del Conurbano<sup>iii</sup>. La importancia en el cambio de denominación supone rupturas que ligan no solo el aspecto local, sobre el plano provincial o regional, sino también un aspecto político que vincula los intereses de los poderes locales con los nacionales (Martín, 2013) y que se plasmó en la designación de rectores normalizadores por parte del Poder Ejecutivo Nacional.

Uno de los principales desafíos de las nuevas universidades fue resolver el problema de la deserción, para algunos ésta constituye una problemática estructurante de escala mundial (Ezcurra, 2010) que surgió como consecuencia de los procesos de masificación que afrontó el sector superior a fines del siglo XX y principios del siglo XXI en el mundo y que se manifestaba en primer lugar por una masificación que tiene en su admisibilidad condicionantes sociales y culturales que terminan condicionando las trayectorias universitarias y por ende su graduación.

### › *El caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento.*

La Universidad Nacional de General Sarmiento esta ubicada en el segundo cordón urbano de la provincia de Buenos Aires, actualmente el distrito de Malvinas Argentinas. En el momento de su creación, la UNGS era parte de un conglomerado de los actuales distritos de San Miguel, José C. Paz,

Malvinas Argentinas y Bella Vista. La ley que le dio origen a la UNGS fue la 24.082, su normalización y funcionamiento se realizó a partir del año 1993. Según algunos estudios realizados, desde sus inicios pretendió ser una institución capaz de combinar la igualdad de oportunidades y la inclusión de todos los sectores sociales con la excelencia académica “*el objetivo central de la de esta institución fue promover el acceso a la universidad de los sectores mas postergados y ofrecer una educación de calidad para todos*” (M. Rosica y Y. Sosa: 2011).

La UNGS ofrece diversas de carreras universitarias desde profesorado, licenciaturas, tecnicaturas, especializaciones y diplomaturas, mayoritariamente vinculadas a las necesidades del entorno. La vinculación entre el ingreso y la elección de la carrera es promovida por una acreditación común y obligatoria para todos, el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU). El CAU tiene como objetivo proporcionar formación para consolidar los aprendizajes del nivel educativo anterior y favorecer el desarrollo de capacidades para continuar con la formación en cualquiera de las carreras que forman parte de la oferta académica de la UNGS<sup>iv</sup>. Los ingresantes a la universidad provienen en gran porcentaje de familias con baja escolaridad y tasas altas de desempleo y subocupación, el 61 % de la población estudiantil posee nivel socioeconómico bajo (Gluz y Rosica: 2011)

En el último período, la UNGS transitó una serie de reformas en la estructura curricular de las carreras así como la creación de nuevas ofertas formativas de grado y pregrado. En la última década, pasó de brindar una estructura de tipo ciclar orientada a la formación en menciones comunes tituladas, a una formación de carreras en un trayecto continuo organizado en ciclos pero sin titulaciones intermedias.

## › *Metodología de la investigación*

Como mencionamos anteriormente nos propusimos elaborar un estudio comprensivo sobre el perfil sociocultural de los “*nuevos graduados*” de la UNGS. El mismo se basa en una encuesta realizada a los graduados en el año 2013 de todas las carreras. La encuesta fue confeccionada y llevada a cabo por las áreas de graduados y de estadísticas de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

De la encuesta realizada, para este trabajo se tomaron preguntas vinculadas a dos dimensiones: La dimensión socio económica (Rango de ingresos mensuales, principal sostén del hogar, fecha de nacimiento, cantidad de becas percibidas, actividad laboral, relación y vinculación de la formación con el trabajo, localidad de residencia, elección de la universidad, máximo nivel educativo alcanzado por los padres) y la dimensión de la trayectoria educativa, dentro de la cual distinguimos aspectos objetivos (como el año de ingreso y egreso, las relaciones entre formación y trabajo) y aspectos subjetivos (opiniones sobre la formación propia y exigencia de la carrera, opiniones acerca del plan de estudios, sobre perspectivas de futura formación de posgrado). Este último aspecto se relaciona con procesos más complejos, que vinculan los propósitos institucionales y su capacidad inferir valoraciones subjetivas como las percepciones, las ganas de

continuar estudiando etc. Se plantea un interrogante transversal en toda en la investigación, a saber si la incorporación de los nuevos sectores sociales en el ámbito universitario tuvo o no su correlato en sectores anteriormente excluidos que concretaron su graduación. Nuestro análisis metodológico invierte el análisis tradicional sobre los procesos de inclusión- exclusión en el ámbito superior: reconocer la incidencia de las variables socioculturales en las trayectorias educativas de los graduados.

### *El perfil socio cultural de los graduados de la UNGS*

#### **Primera generación en la universidad**

De los datos brindados por la encuesta podemos decir que un 75% de los graduados son la primera generación de universitarios dentro de su núcleo familiar, en acceder y culminar estudios universitarios superiores. La incorporación de nuevos sectores al ámbito universitario constituye un análisis que vincula el proceso de inclusión social y educativa con la posibilidad de acceder a una oferta pública y gratuita en la educación superior, a nuevos sectores en ámbito universitario. Este porcentaje podría abrir nuevas discusiones en torno a los condicionantes sociales que vinculan al capital cultural con las posibilidades y elección de seguir estudiando pos escuela secundaria. Podríamos decir que si bien la cercanía y el carácter público de la universidad constituye entonces un elemento clave (como veremos más adelante) y que por otra parte, ese porcentaje es efectivamente una proporción real de graduados que se incorporan por primera vez dentro de su núcleo familiar, como primer generación, existen esfuerzos diferenciados que transitan cada uno de ellos, hasta su efectiva graduación. Si bien el proceso de graduación no implicaría un denominado fracaso académico o la no terminalidad de los estudios, implicaría que los esfuerzos diferenciados por parte de los graduados resultarían de un esfuerzo individual, resultado de que aprendieron a *“nadar contra la corriente”*. (Ver en anexo gráfico N°1)

#### **Educación de los padres según el momento de la trayectoria educativa**

En la encuesta realizada a los graduados se observa una continuidad que relaciona los estudios realizados de los padres de los ingresantes y los recientes graduados. La encuesta sobre graduados destaca que el 40% y el 30% provienen de hogares cuyo padre y madre tiene como máximo nivel educativo el primario, respectivamente.

Este dato se compara, además, con el nivel educativo de los ingresantes en el año 2010<sup>v</sup> y con un dato similar de estudiantes cursando el primer ciclo de las carreras (PCU). El nivel educativo de los padres de los graduados 2013 no parece variar mucho respecto de los ingresantes en 2010 y los estudiantes del PCU 2010, aunque puede advertirse una escalera en descenso que indicaría que son menos los padres de los graduados que tienen como mayor título alcanzado el del nivel



primarios con respecto a los ingresantes y a los estudiantes de primer ciclo. Por su parte, los datos muestran que son más los padres con título superior completo respecto de los ingresantes y los estudiantes del primer ciclo. Las diferencias, si bien son menores y no opacan el principal hecho de que mayoritariamente se trata de familias en las que sus hijos son primera generación en la universidad, son dignas de analizar en el tiempo para identificar si, pese al esfuerzo institucional, aún se mantienen mínimos niveles de selectividad.

### **Trabajo y educación en los graduados, ¿una compatibilidad excluyente para la graduación?**

Los esfuerzos realizados para compatibilizar trabajo y la formación académica parecen constituir igualmente un factor clave en los graduados UNGS. Sobre todo cuando observamos que las mayorías de las investigaciones muestran y centran a las variables socioeconómicas como condicionantes que afectan la trayectoria de los estudiantes y que es uno de los primeros motivos de deserción. De la encuesta realizada resulta que más del 58% de los graduados trabajó durante más de la mitad de la carrera y un 36% lo hizo durante toda la carrera. A la vez, más del 33% es el primer sostén económico en el hogar. (Ver gráfico N°3)

Con respecto a los ingresos observamos que un 57 % de los graduados aseguran tener un ingreso mensual por hogar de hasta diez mil pesos, y dentro de este porcentaje, el 22 % no supera la mitad. Podríamos afirmar que más del 85 % de los graduados realizó su trayectoria compatibilizando el trabajo con la formación académica. (Ver gráfico N° 4)

De igual modo es interesante observar la cantidad y distribución de becas otorgada en la institución, del total de los graduados encuestados, solo el 23 % no recibió ningún tipo de beca de ayuda económica para el cursado de sus estudios: alcanzando a casi el 50% quienes accedieron al otorgamiento en más de dos oportunidades. (Ver gráfico N° 5)

### **Características sociodemográficas.**

Los graduados de la UNGS son una población medianamente joven nacida en la década del 80 y 90, en un porcentaje que supera el 75 %. La encuesta no avanzó sobre los estudios previos a la universidad ni tampoco el tipo de institución de la que provienen (Ver gráfico N° 6)

### **¿Trayectorias reales vs trayectorias teóricas?**

La duración de los estudios de los graduados se encuentra por encima de la duración teórica de las carreras: el 57% de los graduados demoró más de 7 años en recibirse (es decir entre 7 y 10 años o más). La relación entre año de ingreso y egreso se presenta de manera dispersa en la mayoría de los casos. (En estos datos no se encuentra aún la división de la duración por carreras). En los datos sobre las percepciones que tienen los graduados (como veremos más abajo) se indica esta preocupación en la extensión de las carreras. (Ver gráfico N° 7).

Según algunos estudios realizados recientemente en otras universidades del conurbano se

registran patrones similares en la cantidad de años de duración real de las carreras.

### **La cercanía y la gratuidad factores claves en la elección de la universidad.**

La distancia entre lugar de residencia de los graduados y la universidad constituye un elemento clave para la elección de la carrera universitaria. De la encuesta realizada a graduados, surge que la principal razón en la elección de la universidad es su cercanía, lo cual se vincula directamente con el partido de residencia, principalmente en Malvinas Argentinas y San Miguel (alrededor del 60%), cercanía que no dista a más de 30 minutos en transporte público. La cercanía con el lugar de residencia y el ser una institución de tipo pública representan factores importantes en la elección. En tanto que la elección de las carreras parece constituir un proceso posterior al de la elección de la universidad. (Ver gráfico N° 8)

Se observa además que en los últimos años, el radio de influencia de la universidad se extendió respecto de su zona de influencia en los orígenes principalmente de las zonas de José C. Paz (15%), Tigre (7%) e incluso de CABA (5%).

### **Percepciones de los graduados sobre su formación**

La opinión de los graduados sobre su experiencia universitaria es positiva en términos generales. El nivel de exigencia, la formación recibida, la actualidad de los contenidos trabajados y la sólida formación teórica es altamente valorado. (Ver gráfico N° 9)

Respecto de la situación post egreso es de destacar, que el 91% trabaja actualmente y un 60% lo hace en puestos muy relacionados con los estudios cursados. Mayoritariamente los graduados de la UNGS (84%) tienen expectativas de continuar estudios de posgrado en ésta u otras universidades públicas. Se registran menores satisfacciones en lo que respecta a la extensión de las carreras y a la formación práctica. (Ver gráfico N° 10)

## **> *Discusión y conclusiones preliminares***

Como dijimos nuestra investigación se centró en los graduados como objeto, para conocer más en qué medida la experiencia educativa en la universidad influye en los condicionantes socioeconómicos y culturales. Al mismo tiempo pudimos observar que efectivamente los graduados de la universidad siguen constituyéndose, en un gran porcentaje, como la primera generación en terminar una carrera universitaria en sus núcleos de procedencia. En este sentido y dados los propósitos planteados en la universidad en sus comienzos, la misma representa una oportunidad en el acceso y el derecho a educación para quienes antes por distintas razones, no podían acceder a la formación universitaria. Sin embargo sigue constituyéndose condiciones desiguales para el desarrollo de la mismas, problema que parece estar todavía presente en muchos de los graduados. En este sentido nos parece pertinente decir que si bien el acceso está planteado como derecho

indiscutible a todos los sectores de la sociedad, el sentido “democratizador de la educación” se ve afectado, entre otras cosas por desigualdad que persiste en las distintas dimensiones de la vida social no solo la educativa.

Además de estos aspectos sociales hemos podido ver en qué medida la universidad, a través de la oferta educativa pero también de ayuda económica, ha incidido en el logro de la graduación de los estudiantes. Observamos que la política las becas sigue teniendo un fuerte peso en la institución para contrarrestar las desigualdades sociales y acompañar los trayectos de estudiantiles y pos egreso.

En lo que respecta a trayectorias educativas de los graduados, las mismas se presentan diversas y con cierto grado de dispersión en relación al tiempo de graduación. En este sentido la cantidad real de años de duración de las carreras es alta y no se condice con trayectoria teórica presentada por la institución. Si bien las trayectorias no son un componente homogéneo, dado que cada estudiante la transita en su realidad, existe la necesidad de compatibilizar horas de trabajo con formación académica (que puede ser fruto de condicionantes fuertes). Por otra parte es alta la valoración que los sujetos dan a la formación recibida, y consideran que la misma debe seguir extendiéndose más allá de la graduación. Si bien la graduación es percibida como un elemento positivo para los graduados y por supuesto para las instituciones, queda seguir analizando en qué medida persisten, pese a los esfuerzos de los diversos actores institucionales incluidos los estudiantes, factores diferenciadores que no logran neutralizarse y que pueden operar aún como condicionantes de graduación.

## > **Bibliografía**

BUCHBINDER, P (2005). *Historia de las universidades Argentina*, Editorial Sudamericana.

BUCHBINDER, P y MARQUINA, M. (2008). *Masividad, Fragmentación y heterogeneidad: el sistema universitario argentino 1983-2008*, Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.

CHIROLEU, A. (2013). *Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?*. En rev. Espacio abierto cuaderno venezolano de sociología. Vol. 22 No. 2 (abril-junio, 2013): pág. 279 – 304.

EZCURRA, A. (2011) *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. IEC. Universidad Nacional de General Sarmiento.

FANELLI, A (2005). “Acceso, abandono y graduación en la diversidad argentina”. SITEAL. *Debate 5* .<http://www.siteal.iipe-oei.org/debates/47/educacion-y-mercado-laboral>

- FANELLI, A. (1997). *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense*. CEDES  
[http://www.cedes.org.ar/Publicaciones/Doc\\_c/Doc\\_c117.pdf](http://www.cedes.org.ar/Publicaciones/Doc_c/Doc_c117.pdf).
- GESSAGGI, V. y LLINÁS, P. (2005). *Democratizar el acceso a la Educación Superior*. CIPPEC, BuenosAires.  
[http://www.cippec.org/espanol/educacion/archivos/Democratizar\\_el\\_acceso\\_a\\_la\\_educacion\\_superior.pdf](http://www.cippec.org/espanol/educacion/archivos/Democratizar_el_acceso_a_la_educacion_superior.pdf)
- GUADAGNI, A. (2012) *Necesitamos mas graduados*. CEA. Universidad de Belgrado.  
[http://www.ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/cea/cea\\_numero\\_5.pdf](http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/cea/cea_numero_5.pdf)
- GLUZ, N (2011) (Comp.). *Admisión a la Universidad y Selectividad Social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, Los Polvorines: UNGS. Cap. 1 y 2.
- GOLDENHERSH, H et. al. (2011). "Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión". *Raes*, no 3. <Http://www.untref.edu.ar/raes/numeros.htm>
- JACINTO, C. (comp). (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo; IDES. 400 p.
- JUARROS, M. F. (2006). "¿Educación Superior como derecho o como privilegio?. Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región". En *Rev Andamios*, Vol 3 No 5, diciembre, pp. 69-90. (Archivos).
- KESSLER, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-201*. Fondo de Cultura Económica.
- KISILEVSKY, M. (2002). *Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires. (Archivos)
- MARRADI, ARCHENTI Y PIOVANI (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé, Buenos Aires.  
<http://www.saap.org.ar/esp/docs-recursos/pdf/TICS-Archenti-UBA-2008.pdf>.
- MARQUINA M. Y PEREYRA E. (2010). "La articulación del sistema educativo como problema y como práctica. Un balance de la experiencia transitada en la articulación entre las universidades y las escuelas medias". En: E. Pereyra (Comp.) *Política y Práctica de articulación entre la universidad y la escuela media. Reflexiones a partir de una experiencia*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

RIQUELME, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos Anales de la educación común. Tercer siglo, año 2, número 5. Diciembre. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.

SALVIA, A. (2007) "Educación y Mercado de Trabajo. El caso Argentino 1993-2003", en SITEAL, Debate nº 6 Tendencias en la relación entre la estructura del empleo no agrario y la educación de los ocupados. SITEAL. UNESCO, IIPE-Buenos Aires, OEI. En sitio web <http://www.siteal.iip>

---

i La Runcob se encuentra integrada por las Universidades Nacionales de Quilmes, Avellaneda, Universidad Nacional de General Sarmiento, Lanús, San Martín, Lomas de Zamora, Tres de Febrero, Luján, La Matanza, Del Oeste, Moreno, José C. Paz y la Universidad Nacional Arturo Jaureche

ii Una de las primeras definiciones en torno a la inclusión y graduación de nuevos sectores fue aludida con el término "*primeras generaciones*", que implicaba ser la primera generación en su círculo familiar que ingresaba al sistema universitario superior.

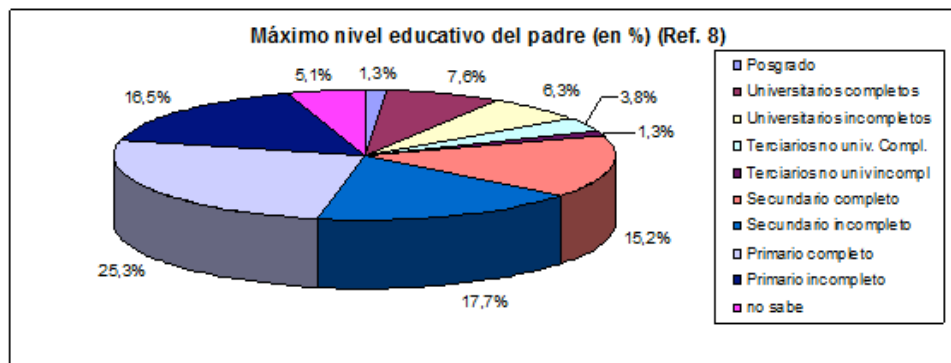
iii Hasta la década del 50' el nombre de las universidades estuvo ligado al desarrollo regional (Litoral, Sur, Cuyo Nordeste); pasando en la década de los 60' y 70' a nombres vinculados a las provincias (Universidades de: Catamarca, Jujuy, Misiones, La Pampa, Entre Ríos, San Juan, Santiago del Estero etc.). (Fanelli, 1997).

iv Se ofrecen cuatro modalidades diferentes en su dictado, que varían en su extensión y carga horaria, acorde a las posibilidades de cursada de los estudiantes. Las modalidades ofrecidas actualmente son Semestral, Extendida, Intensiva de verano y Libre.

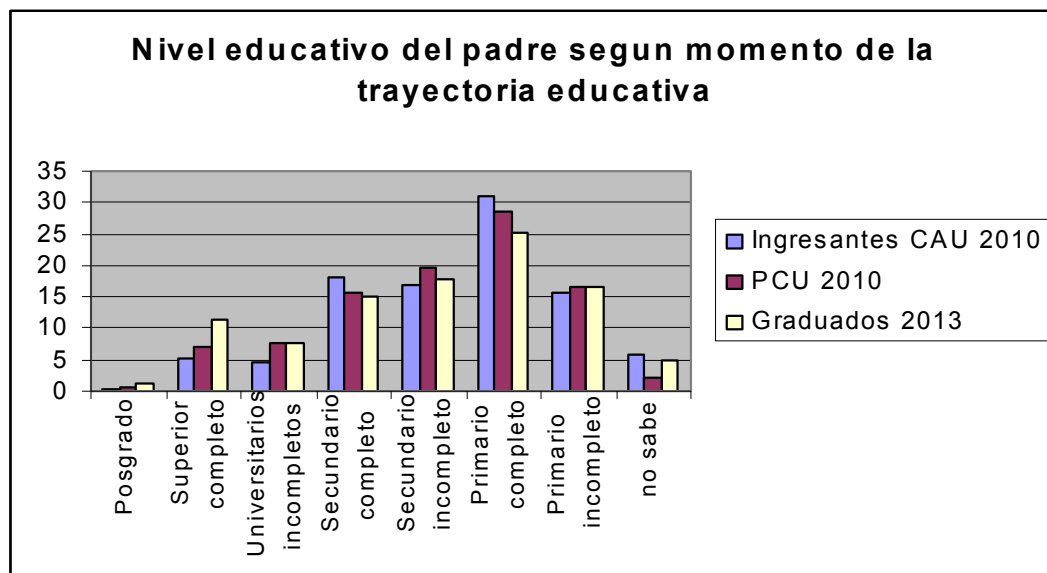
v Lamentablemente no se cuenta al momento con estudios de ingresantes anteriores, que permitan al menos realizar la comparación en la duración teórica de las carreras.

> **Anexo Gráficos.**

*Gráfico N° 1*



*Gráfico N° 2*



*Gráfico N° 3*

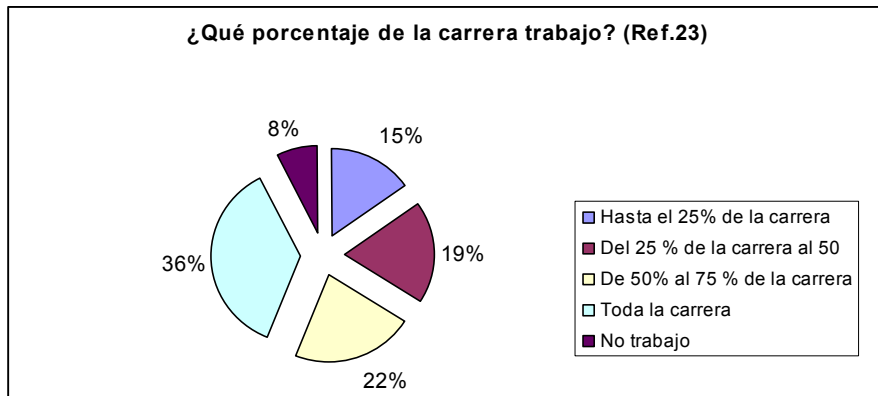


Gráfico N°4

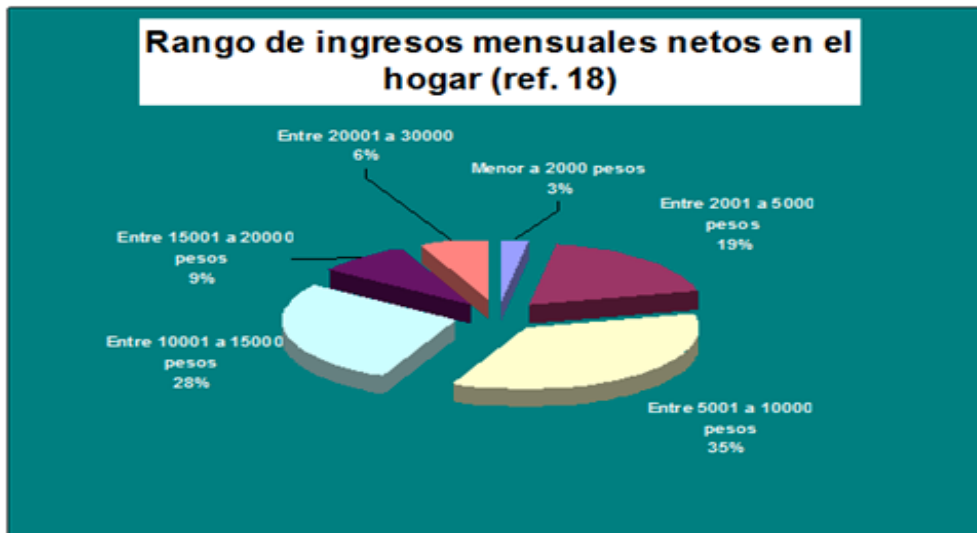


Gráfico N° 5

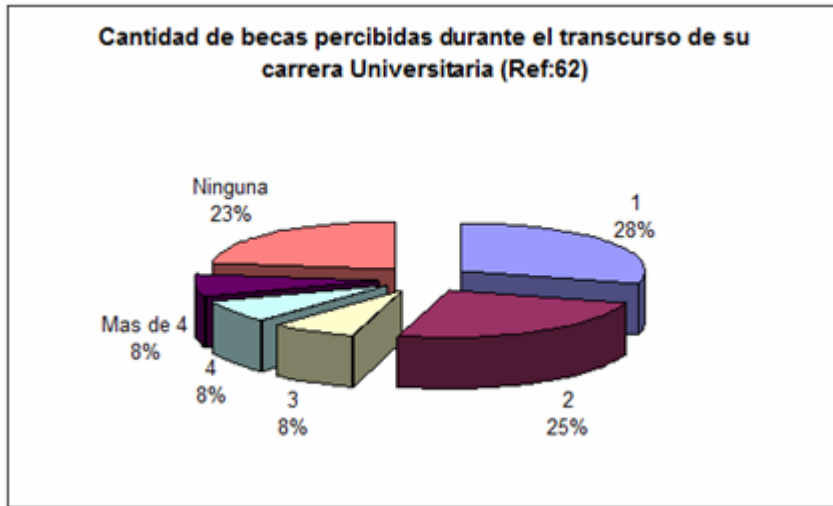


Gráfico N° 6

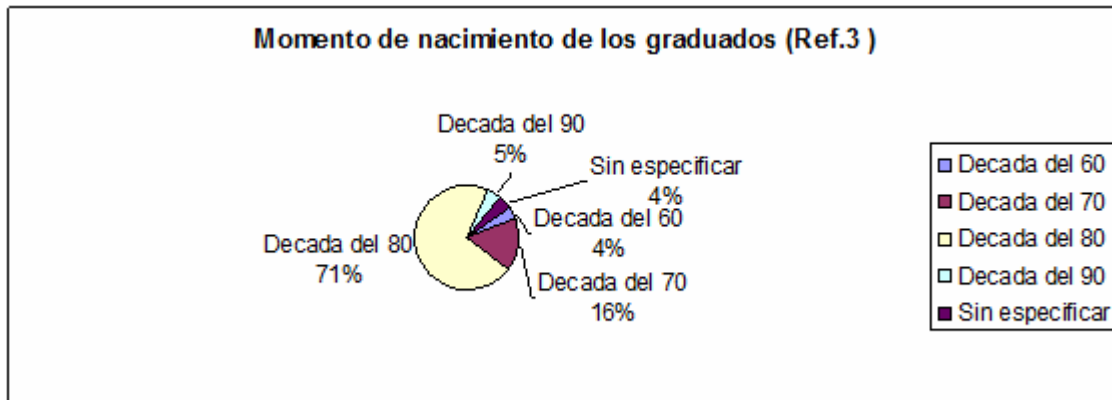


Gráfico N° 7



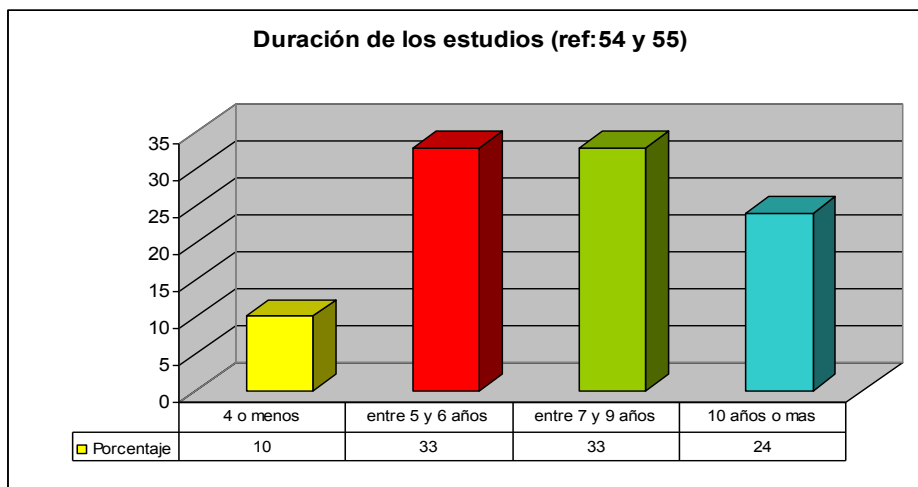


Gráfico N° 8

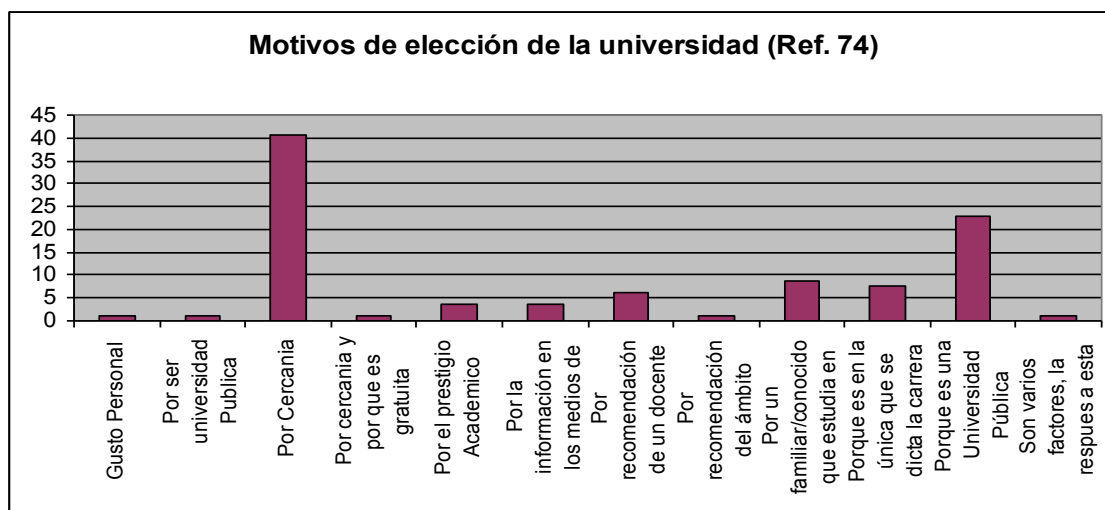


Gráfico N° 9

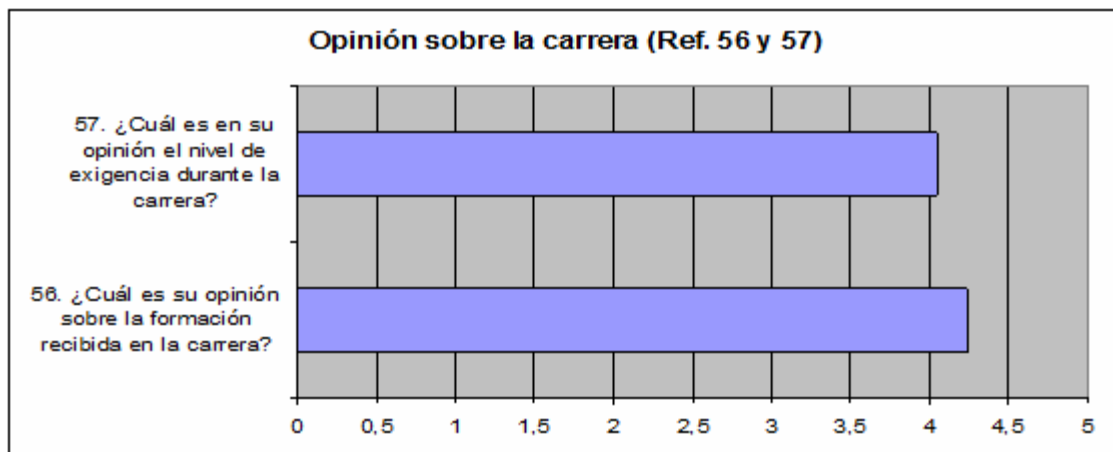
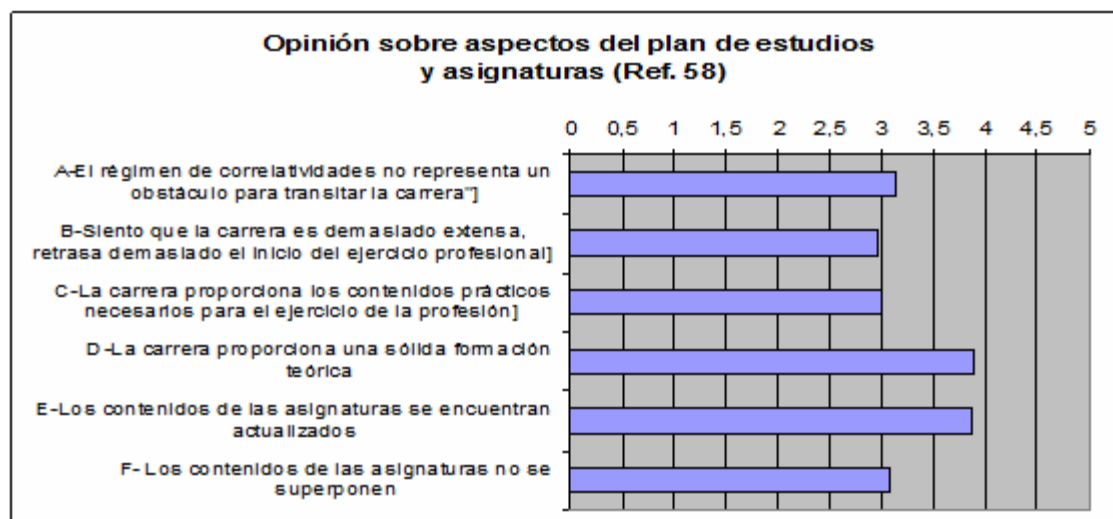


Gráfico N° 10



# *Inserción y socialización en la profesión académica: los casos de Argentina, Brasil y México*

*FERREIRO, Mariela / UNGS – maferrei@ungs.edu.ar*

---

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: Educación superior, políticas universitarias recientes, docentes noveles, América Latina*

## » **Resumen**

El presente trabajo toma como eje de indagación las reformas ocurridas desde la década de los noventa en la educación superior y su impacto en las características que asume el proceso de ingreso a la profesión académica en tres países de la región: Argentina, Brasil y México. Forman parte de los objetivos de este trabajo analizar las implicancias de los cambios recientes ocurridos en el sistema universitario y de las actuales regulaciones del trabajo académico en el primer tramo de la trayectoria laboral de los docentes noveles en los tres países mencionados. Asimismo, se busca indagar en las propias percepciones de los docentes universitarios las perspectivas acerca del proceso de socialización, identidad y satisfacción laboral.

A partir de la década de los '80 comienzan a producirse una serie de reformas en el sistema de educación superior que contribuyeron a modificar las características del trabajo académico a nivel mundial. La nueva agenda de la educación superior ha sido resultado de factores políticos, sociales y económicos que llevaron a revisar el vínculo entre el Estado y la sociedad así como la relación entre el Estado y las universidades. En América Latina incluyó también nuevas regulaciones del trabajo académico, por lo que es posible distinguir algunos patrones comunes en las políticas de la región. Por tanto el trabajo propuesto partirá de dicho marco contextual para focalizar en las formas actuales de inserción en la vida académica de los docentes universitarios noveles, indagando sobre las principales problemáticas y desafíos que enfrentan en el primer tramo de su trayectoria laboral y analizando las perspectivas de los jóvenes respecto de sus identidad, socialización y satisfacción laboral.

La base empírica del presente estudio está constituida por datos cuantitativos de la encuesta realizada en el marco del proyecto internacional La Profesión Académica en Proceso de Cambio (*The Changing Academic Profession, CAP*) desarrollado en 21 países. Se realizará una comparación a partir de los resultados de la encuesta de los países de América Latina participantes del proyecto: Argentina, Brasil y México. Por su parte, esta propuesta realiza un recorte poblacional del proyecto más amplio al que adscribe, con el fin de trabajar un objeto de estudio específico: las

características del trabajo de los jóvenes académicos. De esta manera, se consideran como unidad de análisis a los docentes universitarios menores de 35 años.

Los supuestos que guían el presente trabajo sostienen que las políticas recientes orientadas a reformar el sistema universitario implicaron nuevas condiciones de trabajo académico que influyen en las trayectorias específicas de los docentes, generando conductas, creencias y valores particulares en relación a la permanencia en la profesión académica. Las mismas impactarían de manera diferenciada en las diferentes generaciones de académicos, pudiendo distinguir aspectos específicos en la de los jóvenes en función del país de pertenencia. En este marco, los académicos noveles son quienes parecerían adaptarse a los nuevos condicionamientos del trabajo académico propios del contexto en el que iniciaron su actividad.

## › *Introducción*

El presente trabajo toma como eje de indagación las reformas ocurridas desde la década de los noventa en la educación superior y su impacto en las características que asume el proceso de ingreso a la profesión académica en tres países de la región: Argentina, Brasil y México. Forman parte de los objetivos de este trabajo analizar las implicancias de los cambios recientes ocurridos en el sistema universitario y de las actuales regulaciones del trabajo académico en el primer tramo de la trayectoria laboral de los docentes noveles en los tres países mencionados. Asimismo, se busca indagar en las propias percepciones de los docentes universitarios las perspectivas acerca del proceso de socialización, identidad y satisfacción laboral.

Los datos que se presentan corresponden al proyecto de investigación “La Profesión Académica en Proceso de Cambio” (*The Changing Academic Profession, CAP*) desarrollado en 21 países y coordinado por Ulrich Teichler y William Cummings, cuyo instrumento central está representado por la toma de una encuesta de forma simultánea en los lugares participantes. Dicho proyecto fue llevado a cabo en nuestro país de manera conjunta por la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad Nacional General Sarmiento bajo la dirección respectiva de Norberto Fernández Lamarra y Mónica Marquina.

Los supuestos que guían el presente trabajo sostienen que las políticas instauradas a partir de la década de los '90 orientadas a reformar el sistema universitario implicaron nuevas condiciones de trabajo académico que influyen en las trayectorias específicas de los docentes, generando conductas, creencias y valores particulares en relación a la permanencia en la profesión académica. De esta manera, se sostiene una asociación entre la configuración de la profesión académica y las políticas universitarias de la región.

## › *Reformas en la educación superior*

La Educación Superior ha estado presente como tema relevante en las agendas de políticas públicas a nivel mundial en base a propuestas y recomendaciones de los organismos

internacionales. Esta tendencia se ve reflejada en una serie de aspectos que fueron ejes de la agenda de reforma de la Educación Superior en la región latinoamericana (Suanábar, 1999).

Durante los noventa, se incrementó el nivel de posgrado, aspecto que varía considerablemente entre cada uno de los países. Al respecto hay que señalar que Brasil cuenta con una tradición en el desarrollo de posgrados impulsados desde la década del '70 para el fomento de la investigación y el desarrollo tecnológico. Desde ese periodo, se buscó reorientar la formación de investigadores, que hasta ese momento se realizaba a través de becas de estudios en el exterior, hacia los posgrados stricto sensu (magíster y doctorado) (Sobrinho y de Brito, 2008).

Por otro lado, la masificación llevó a la expansión y diversificación del sistema, creándose distintos tipos de instituciones de educación superior; y al consecuente desarrollo de la privatización institucional (Suasnabar, 1999). En Argentina, la Ley de Educación Superior establece la posibilidad de crear nuevas instituciones, diferenciando tres tipos: universidades, institutos universitarios y colegios universitarios. Asimismo, se le da un fuerte impulso a la creación de universidades privadas (Chiroleu, A y Iazzetta, O, 2005).

Por su parte, en Brasil el proceso de diversificación institucional comienza en los años '60 y se profundiza con la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) en 1996, que establece la diversificación de las instituciones posibilitando la constitución de: universidades, centros universitarios, facultades integradas, facultades y los institutos superiores o las escuelas superiores. Asimismo, Brasil tiene uno de los sistemas de educación superior más mercantilizados del mundo debido a las políticas implementadas desde los '60 y especialmente a partir del año 1995, cuando se flexibiliza la creación y expansión de instituciones privadas, y la sanción de la LDB que posibilitó que las instituciones de educación superior se establecieran como empresas con fines de lucro. Según los datos del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, del Ministerio de Educación (INEP/MEC), en 2007 el sector privado representa un 73% de la matrícula de estudiantes y 90% de instituciones (Sobrinho y de Brito, 2008).

Finalmente, en México, según la Ley General de Educación, diversas dependencias tienen capacidad para crear y reconocer instituciones de educación superior. Esto ha generado que las normas y criterios de creación de instituciones sean sumamente flexibles. Existen distintas modalidades que dan lugar a una gran diversidad de instituciones, entre ellas: Instituciones públicas federales; Instituciones públicas estatales; Instituciones públicas tecnológicas; Instituciones particulares y Centros públicos de investigación (Lopez, y Lopez, 2008).

Por otro lado, las reformas aplicadas se dirigen hacia una reducción de la autonomía universitaria y a un aumento del poder del mercado o del Estado. Hacia fines de los '80 Brunner (1990) planteaba la necesidad de establecer una evaluación eficaz que reemplace la relación benevolente en América Latina entre el Estado y la Universidad. La evaluación comienza a reemplazar al tradicional planeamiento, generalizándose la preocupación por la evaluación como un modo de restablecer la confianza en la universidad en los distintos países del mundo (Krotsch, 2001).

Al respecto, Fernandez Lamarra (2004) sostiene que desde los años 80 las reformas educativas a nivel mundial comienzan a asumir el tema de la calidad como prioritario. Por ello, en

la década de los 90, denominada por algunos analistas “década de la calidad”, se implementaron operativos regionales y nacionales de medición y evaluación de la calidad (Fernandez Lamarra, 2004). Durante el periodo, Argentina creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En México, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 1991. Finalmente, en Brasil ya existía un sistema de evaluación de posgrados, a cargo de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de la Educación Superior (CAPES). Sin embargo, la evaluación adquiere una gran centralidad a partir de la LDB promulgada en 1996. Desde 1996 a 2002 se realizó el Examen Nacional de Cursos (ENC)- llamado “Gran Prueba”. En 2003 fue creado el Examen Nacional de Estudiantes (ENADE)- reemplazando al ENC. A partir del año 2004, entra en vigor el Sistema Nacional de Evaluación de Enseñanza Superior la (SINAES), que incluye la evaluación de los estudiantes por ENADE; la evaluación de los cursos y la evaluación institucional (Sobrinho y de Brito, 2008).

Desde los Estados nacionales se crearon organismos intermedios o de amortiguación vinculados a la gestión de la política universitaria, que funcionan como mediadores entre el gobierno y la universidad. Estos organismos tienen como función la evaluación y acreditación, el financiamiento a través de fondos e incentivos a los docentes, la generación y el control de la información, etc. Otro de los temas característicos del periodo fue la introducción de incentivos según desempeño. Por ejemplo, en México se han creado programas competitivos como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), en Brasil se ampliaron los fondos concursables (Programa de Apoyo a Núcleos de Excelencia –PRONEX-, la Financiadora de Estudios y Proyectos -FINEP), mientras que en Argentina se implementaron el Fondo de mejoramiento de la Calidad (FOMECA) y el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores. Los incentivos docentes comenzaron a basarse en la investigación y en ocasiones se otorgaron para áreas prioritarias de conocimiento, generando diferencias salariales y competencia entre docentes. Esto implicó que se priorice la cantidad de actividades realizadas (informes, presentaciones a congresos, publicaciones) por sobre la calidad (Villanueva, 2008). A partir de estos avances se analizará el impacto que tuvieron estos cambios en los tres países considerados.

## › *La Profesión Académica<sup>1</sup> en Argentina, Brasil y México*

---

1 Los miembros de una “profesión” se identifican como grupo por el cultivo y especialización de cierto saber (o saber hacer) logrando independencia respecto a las autoridades político y administrativas, control sobre el acceso a los cargos y los procesos de promoción, y, regulación de la adquisición de condiciones básicas para formar parte de otras profesiones modernas. Además, reconocen como única autoridad para juzgarlos a los propios pares y definen un ethos propio de la profesión. Para el caso que nos ocupa, se ha determinado como actividad “académica” aquella realizada en la universidad, comprendiendo la docencia y la investigación (Grediaga Kuri, 1999).

A partir de los '80 se profundizan a nivel internacional los estudios sobre la Profesión Académica, considerada fundamental para entender el sistema universitario de un país (Clark, 1987). Los cambios de este periodo impactan en la Educación Superior modificando algunas de las particularidades de la profesión. Para entender las características que asume la Profesión Académica en América Latina es necesario considerar el contexto y las principales dificultades que atraviesa la Educación Superior en la región. Una de ellas se vincula con el bajo nivel de inversión en investigación y desarrollo, provocando una baja inversión en la formación de los académicos y en la formación de posgrado. Otra problemática refiere a los modos de selección, promoción y al régimen salarial. De esta manera, la profesión académica en América Latina tiene características particulares, que la diferencian del resto del mundo (Fernandez Lamarra, 2012).

En este marco, algunos estudios cuantitativos muestran diferencias entre distintas generaciones de académicos respecto de su posicionamiento ante los cambios recientes. Por ejemplo, las jóvenes generaciones serían quienes presentan en mayor medida interés por obtener un título de posgrado, aspecto vinculado con el impulso dado a la obtención de perfiles docentes con estudios superiores (Marquina, 2009). Asimismo, según estudios realizados en México, el incremento de las titulaciones requeridas para ingresar se corresponde con un aumento en la edad para iniciar la trayectoria académica. Los más jóvenes demoran más tiempo que generaciones anteriores para la obtención inicial de un cargo. Ingresar a la profesión académica pasó de ser una oportunidad no buscada por los docentes, a presentarse condiciones en el interior de las universidades que permiten pensar a la profesión académica como proyecto de vida. Esta situación modifica el ingreso a la carrera convirtiéndose en condición de acceso contar con títulos superiores e impactando en la edad de inicio de la trayectoria académica (Galaz Fontes y Gil Antón, 2009).

Las políticas públicas y los incentivos implementados a partir de los noventa otorgan mayor valor a la investigación como un criterio a evaluar, diferenciando a aquellos docentes que realizan investigación, así como la formación de posgrado. En este marco, los resultados de estudios recientes demuestran que, considerando las preferencias en relación a la docencia o investigación, son los más jóvenes quienes muestran mayor interés por la investigación (Marquina, 2009).

## › *Aspectos Metodológicos*

En el presente estudio se consideran los datos de la encuesta realizada en el marco del proyecto internacional *The Changing Academic Profession*, desarrollado en 21 países de todas las regiones del mundo, bajo la dirección de Ulrich Teichler y William Cummings. El proyecto se propuso comprender los cambios ocurridos en la profesión académica a partir de los noventa.

En este trabajo se realizará una comparación tomando como base los resultados de la encuesta de los países de América Latina participantes del proyecto: Argentina, Brasil y México. A los fines de delimitar el grupo de jóvenes académicos se han considerado la totalidad de los encuestados menores de 35 años. En Argentina ese grupo es de 105 casos, en Brasil 188 y en México 186. Los resultados del análisis de la información se presentan en función de: 1) Formación

y socialización 2) Identidad académica 3) Satisfacción laboral.

La muestra utilizada presenta algunas limitaciones que es necesario explicitar. En primer lugar, en Argentina la muestra obtenida tiene un sesgo hacia las dedicaciones exclusivas respecto de la población total. Esto es así porque los de mayores dedicaciones estuvieron más proclives, por disponibilidad, a responder la encuesta. Por ello es posible suponer que la formación de posgrado en el universo es menor a lo que refleja el estudio. Pese a este sesgo, se observará, que nuestro país mantiene aún así bajos niveles de formación de grado respecto de los otros casos.

Otro aspecto importante es que la diversidad institucional fue tenida en cuenta en la muestra de cada país. En Argentina, la diversidad institucional no es tan amplia, y el sector privado es marginal en materia de profesión académica. Se han considerado en este caso sólo instituciones universitarias estatales, mientras que Brasil y México realizaron un tipo de muestreo por conglomerado por tipo de institución, incluyendo la diversidad institucional como dimensión determinante de la profesión (Fernandez Lamarra, 2012).

## *Resultados*

### **Formación y Socialización**

En primer lugar, se presenta la información relativa a la formación alcanzada por los académicos. En la Tabla 1 se observa que Brasil es el país que posee el mayor porcentaje de académicos con títulos de posgrado. Un 47% de los académicos de Brasil realizó una maestría como máximo título obtenido, mientras que el 44% en México y el 11% en Argentina lo hicieron. Lo mismo ocurre en relación al doctorado, siendo Brasil el país que tiene la mayor cantidad de jóvenes que alcanzaron esta titulación académica. Finalmente, la proporción de académicos que sólo tienen título de grado aún es alta, principalmente en Argentina, en donde el 69% de los docentes sólo accedió a este título, frente a un 39% en México y un 20% en Brasil.

**Tabla 1. Máximo título alcanzado**

|           | Argentina | Brasil | México |
|-----------|-----------|--------|--------|
| Grado     | 69,2%     | 19,8%  | 38,8%  |
| Maestría  | 10,6%     | 47,1%  | 43,7%  |
| Doctorado | 20,2%     | 33,2%  | 17,5%  |
| Total     | 100,0%    | 100%   | 100%   |

El proceso de socialización se refiere aprendizaje de valores, normas y pautas de comportamiento a partir de la interacción social. Se puede dividir la socialización en el ámbito



académico en un proceso con dos etapas (Tierney and Rhoads, 1993). La primera es la socialización anticipatoria que ocurre antes del primer cargo dentro de una institución. El periodo de estudio es muy importante para los futuros académicos, porque entran en contacto con el *ethos* académico, comenzando el aprendizaje en los roles y expectativas asociadas con la vida académica. En algunas ocasiones, la formación académica comienza de manera simultánea al desempeño de la actividad laboral, entonces esta etapa se denomina como socialización formativa. La segunda es la socialización organizacional, que se refiere al acceso a la institución y la permanencia en ella.

Considerando las características del proceso en el que los académicos cursaron sus estudios de posgrado, se presentan diferencias según países. La posibilidad de recibir una intensa orientación del director para realizar su investigación es la situación que se presenta como más extendida en los tres casos considerados, siendo México el país que presenta el mayor porcentaje de académicos que consideran dicha afirmación. Respecto a la posibilidad de elegir su propio tema de investigación, hay una clara diferencia en Argentina, respecto de Brasil y México, ya que sólo el 23% de los jóvenes argentinos eligió su tema de tesis doctoral, mientras que el 81% lo hizo en Brasil y el 88% en México. La posibilidad de recibir una beca o ayuda para cursar el programa doctoral es una característica prácticamente del total de la muestra en Argentina, mientras que el 63% de los académicos en Brasil y 36% en México contaron con esta opción. Asimismo, el hecho de ser contratado para realizar actividad de docencia o investigación en la institución donde estudiaron también se dio principalmente en Argentina, con un 87% mientras que los niveles más bajos se presentan en Brasil con un 55% y en México con un 20%. En Argentina además, todos los académicos afirman que participaron en proyectos de investigación con profesores o investigadores formados, frente a un 76% México y un 63% en Brasil. Finalmente, muy pocos académicos tuvieron la posibilidad de recibir formación en habilidades o métodos de enseñanza. En México se presenta un consenso superior al de Brasil y Argentina en este sentido (44%, 25% y 23% respectivamente).

**Tabla 2. A3 Características de la formación recibida durante los estudios de doctorado. Validos 21- 61- 36**

|   | Argentina | Brasil | México |
|---|-----------|--------|--------|
| Recibió una intensa orientación académica de su director para realizar su investigación                                 | 76,2%     | 73,8%  | 91,7   |
| Ud. Eligió su propio tema de investigación  | 23,8%     | 83,6%  | 86,1   |
| Recibió una beca o alguna ayuda para cursar el programa   | 95,2%     | 60,7%  | 36,1   |
| Durante sus estudios fue contratado para realizar actividad de docencia o investigación en la institución donde estudio | 85,7%     | 54,1%  | 27,8   |

|  |        |       |      |
|--|--------|-------|------|
| Recibió formación en habilidades o métodos de enseñanza                              | 23,8%  | 27,9% | 36,1 |
| Participó en proyectos de investigación con profesores o investigadores formados     | 100,0% | 63,9% | 80,6 |
| Participó en comisiones institucionales, de unidades académicas, de la carrera, etc. | 28,6%  | 23,0% | 22,2 |

### Identidad académica

Mary Henkel (2005) sostiene la necesidad de reconceptualizar, a partir de las agendas de las últimas dos décadas, las dimensiones y variables que constituían la tradicional identidad del académico. Estudiar las identidades permite entender el vínculo entre historias individuales y elecciones, y el trabajo de comunidades tales como disciplinas, departamentos e institutos. Estas estructuras refuerzan los valores y creencias académicas, a partir de reconocimientos y sanciones, generando nuevas identidades (Henkel, 2005). Para analizar este concepto, se considera el ámbito de referencia. Una característica de los académicos es la tensión existente entre su pertenencia disciplinar e institucional (Becher y Trowler, 2001). En las encuestas a los académicos se indagó acerca del grado de importancia de distintos referentes (Disciplina, departamento o institución). Todos los encuestados coinciden en señalar que la disciplina es el ámbito de mayor referencia o afiliación, seguido por la institución y finalmente el departamento. Los académicos mexicanos son quienes consideran con mayor importancia cada uno de estos ámbitos.

**Tabla 4. B4 Indique el grado de importancia que tienen para usted cada uno de los siguientes referentes o afiliaciones (1 muy importante - 5 nada importante)**

|                                     | Argentina | Brasil | México |
|-------------------------------------|-----------|--------|--------|
| Su disciplina o campo académico     | 1,64      | 1,37   | 1,20   |
| Su departamento, instituto o centro | 1,85      | 1,87   | 1,48   |
| Su institución                      | 1,66      | 1,83   | 1,29   |

### Satisfacción laboral

Dependiendo del punto de referencia, la satisfacción laboral puede ser estudiada de

conjunto, -satisfacción global- como por ejemplo al examinar el trabajo en general, o de forma específica, al explorar los aspectos particulares del trabajo (Galaz Fontes, 2002). Es posible establecer comparaciones en los niveles de satisfacción laboral general de los académicos según países. Si bien el grado de satisfacción general es elevado en los tres casos, en México se presentan los mayores niveles de satisfacción, mientras que los académicos de Argentina son los que manifiestan menor conformidad con su actividad laboral.

Una situación común entre los tres países considerados refiere a que, según los docentes, desde el comienzo de su carrera académica las condiciones del trabajo académico se mantuvieron constantes o en incluso, han empeorado. Sin embargo, la mayoría de los académicos de los tres países está en desacuerdo con la posibilidad de no volver a elegir su profesión si tuvieran que comenzar de nuevo (4,47 en México, 4,2 en Argentina y 4,07 en Brasil- 1 representa acuerdo total y 5 desacuerdo). Estos datos son elevados en los tres países, confirmándose así la elección por la carrera elegida, aún en el caso de los docentes de Argentina que se mostraron como los menos satisfechos respecto de su actividad laboral. Además, particularmente los académicos de México son quienes en mayor medida no creen que está sea una mala época para quien se inicia en la profesión. Finalmente, los docentes encuestados no consideran que su trabajo sea una fuente de tensión personal. También en este aspecto México es el país que presenta una mayor proporción de académicos que acuerdan con dicha afirmación, superando a Brasil y Argentina. En todos los casos, los académicos argentinos son quienes en mayor medida tienen una visión negativa respecto de las afirmaciones relativas al trabajo académico mencionadas.

Estos resultados coinciden con lo que sostienen Sánchez Aparicio et al. (2012) para el caso mexicano acerca de que la diversidad institucional, junto con la diversidad funcional de los académicos, puede generar un mayor nivel de satisfacción debido a la posibilidad de elegir actividades según sus preferencias. De esta manera, a pesar de la complejidad que conlleva el desarrollar las funciones que en ocasiones no se vinculan estrictamente con la práctica académica, como pueden ser las actividades administrativas, los académicos manifiestan niveles de satisfacción laboral más altos que en los otros países, aspecto que puede estar vinculado a mejores condiciones económicas que en Brasil y Argentina (Fernández Lamarra, 2012).

**Tabla 5. B5/ B6/ B7 Indique en qué medida está de acuerdo o no con cada una de las siguientes afirmaciones relativas al trabajo académico. (1:acuerdo; 5: Desacuerdo)**

|   | Argentina | Brasil | México |
|---|-----------|--------|--------|
| Alto nivel de satisfacción general con su trabajo académico actual  | 2,52      | 2,30   | 1,90   |
| Las condiciones del trabajo académico en general han mejorado mucho | 2,71      | 3,23   | 2,79   |

|   |      |      |      |
|---|------|------|------|
| Esta es una mala época para una persona joven que desee iniciar una carrera académica en mi campo | 3,55 | 3,94 | 4,32 |
| Si tuviera que comenzar de nuevo, yo no sería un académico  | 4,20 | 4,07 | 4,47 |
| Mi trabajo es una considerable fuente de tensión personal   | 3,23 | 3,27 | 3,48 |

## > *Conclusiones*

A partir del análisis de la información obtenida, se puede considerar que en el marco de las reformas en el sistema de educación superior del último periodo, las generaciones nóveles parecerían adaptarse a los nuevos condicionamientos del trabajo académico propios del contexto en el que iniciaron su actividad, como la preocupación por obtener un título de posgrado, elección que se encuentra en línea con la política de incentivos de reconocimiento académico. Sin embargo, a lo largo del trabajo se pudieron establecer similitudes y diferencias entre cada uno de los casos analizados.

En línea con las políticas recientes, los jóvenes académicos tienen un alto nivel educativo representado en el acceso a títulos de posgrado, principalmente en Brasil y México. El mayor porcentaje de títulos de posgrados es un dato característico de Brasil, resultado de una política en el desarrollo de posgrados impulsada desde la década del '70. Respecto a las condiciones de socialización durante los estudios de posgrado, un alto porcentaje de los académicos de México tuvieron la posibilidad de formarse con un director y de elegir su propio tema de investigación. Por su parte, principalmente en Argentina los académicos pudieron acceder a una beca o ayuda para cursar el programa doctoral de manera generalizada, fueron contratados para realizar actividad de docencia o investigación en la institución donde estudiaron y de participar en proyectos de investigación con profesores o investigadores formados. Finalmente, hay que resaltar que muy pocos académicos de los tres países tuvieron la posibilidad de recibir formación en habilidades o métodos de enseñanza.

A nivel general, todos los encuestados coinciden en señalar que la disciplina es el ámbito de mayor referencia o afiliación, seguido por la institución y finalmente el departamento. En cuanto al grado de satisfacción laboral, si bien los académicos se sienten en general satisfechos con su trabajo, en Brasil se presentan los menores niveles de satisfacción. Probablemente las dificultades que se les presentan en el desarrollo de su carrera, en un contexto en el que cada vez es más fuerte la presencia de una lógica competitiva, resultado de las actuales políticas gubernamentales orientadas a incentivar la productividad de la investigación académica, es un factor que influye en la satisfacción de los más jóvenes que se inician en la profesión. Estos resultados podrían indicar a las autoridades de las universidades la necesidad de implementar políticas que al interés por la

docencia de estos jóvenes que, en pocos años, serán quienes tengan en sus manos la tarea académica en las universidades.

Las cuestiones descriptas, como las condiciones de socialización, el ámbito de referencia de jóvenes, las preferencias entre docencia e investigación y la satisfacción laboral, pueden ser señales interesantes para seguir estudiando, de manera comparativa con las generaciones mayores. Asimismo, se continuará esta fase inicial mediante el uso de instrumentos cualitativos de indagación (entrevistas en profundidad) para explicar y profundizar los resultados que se han señalado aquí.

## › **Bibliografía**

- Becher, t. y Trowler, P. (2001) *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa: Barcelona. Caps 2 y 4.
- Chiroleu, A. y O. Iazzetta (2005) “La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes”, en Rinesi, E., G. Soprano y C. Suasnabar, *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en Argentina y en Brasil*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento- Prometeo.
- Dias Sobrinho, J. y F. de Brito, M.R. (2008) [La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos](#). *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 487-507.
- Fernández Lamarra, N. (2004) “La Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Situación, tendencias y perspectivas”. Estudio Regional. Consultor IESALC, Buenos Aires, diciembre.
- Fernández Lamarra, N. (2012) La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas. En: Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Galaz-Fontes, J. (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal. *Perfiles Educativos*, vol. 24, núm. 96, pp. 47-72. México.
- Galaz Fontes, J. F. y Gil Antón, M. (2009) La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2).
- Henkel, M. (2005) Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49: 155-176. Springer.
- Krotsch, P. (2001) “El Proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina”. En Chiroleu, A. *Repensando la Educación Superior*, Rosario, UNR Editora.
- Marquina, M. (2009) Políticas universitarias y profesión académica en la Argentina: distinguiendo implicancias entre trayectorias intergeneracionales. Ponencia presentada en el *III Congreso Nacional y II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación “Reformas Educativas Contemporáneas: ¿Continuidad o cambio?*. Buenos Aires, 25 al 27 de junio de 2009.
- López, Y. y López, A. (2008) Educación Superior en México. Tendencias y desafíos. *Rev. Avaliação*, V 13,

No 2. (Archivos)

- Rebello, G. Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2012) Participación en el gobierno y la gestión universitaria de los académicos argentinos. En: Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Sánchez Aparicio et al. (2012) México: Entornos y algunos patrones de cambio en la Profesión Académica. Diversificación de funciones y satisfacción laboral de los Académicos Mexicanos. En: Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Suasnabar, C. (1999) “Las “agendas” de la globalización para la Educación Superior en América Latina. Una revisión crítica de las propuestas de los organismos internacionales y otros actores académicos”, en Tiramonti, Suasnabar y Seoane Políticas de modernización universitaria y cambio institucional. Fac. de Humanidades y Cs. de la Educación, UNLP. La Plata.
- Villanueva, E. (2008) Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe. En: Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (eds.) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC–UNESCO.

# *El acceso a la universidad de nuevas poblaciones de estudiantes: análisis de las estrategias institucionales desplegadas en el ingreso a UNQ, UNGS y UNSAM*

GESUALDI, Mariana / UNQ – [mariana\\_gesualdi@yahoo.com](mailto:mariana_gesualdi@yahoo.com)

---

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: universidad, inclusión, estrategias*

## › **Resumen**

La creación de distintas universidades nacionales en el conurbano bonaerense en las últimas décadas ha posibilitado el acceso a la educación superior universitaria a poblaciones que por dificultades económicas e inequidades sociales y educativas estaban al margen de este nivel. Sin embargo, y a pesar de observarse un aumento de nuevos inscriptos en el sistema universitario, se continúa observando un bajo porcentaje de graduación y un alto porcentaje de abandono, en especial durante el ingreso y el primer año de estudios. Ante esta problemática, distintas universidades nacionales han elaborado estrategias institucionales para favorecer el acceso y promover el ingreso de estudiantes.

En este sentido, surgen interrogantes acerca de las estrategias de inclusión que han desplegado las universidades de reciente creación en el conurbano bonaerense: ¿qué tipo de dificultades se observan en las instituciones universitarias en el ingreso al nivel? ¿Qué tipo de estrategias se han propuesto en respuesta a esas dificultades? ¿Han resultado exitosas las estrategias implementadas? Con el objetivo de despejar estos interrogantes, en este trabajo se analizarán las estrategias institucionales de inclusión desplegadas en el ingreso a UNQ, UNGS y UNSAM.

A partir de la indagación en la literatura, se ha advertido un incipiente desarrollo analítico de corte empírico sobre estrategias institucionales para disminuir la deserción y el abandono de los estudiantes en el ingreso universitario. La mayoría de los trabajos de este tipo se basan en análisis de los resultados académicos y las causas individuales que llevan a los estudiantes a abandonar los estudios universitarios. En este marco, el presente trabajo abordará una perspectiva poco desarrollada hasta el momento, en tanto se interesa por los presupuestos y las concepciones de inclusión que subyacen a las propuestas institucionales, considerando la perspectiva de los actores institucionales que las ponen en marcha. El análisis de las estrategias que despliegan las

universidades desde la perspectiva de los actores institucionales implica pensar la institución como tejido intertextual, conjunto de prácticas y procesos que pueden ser estudiados como lugares inestables de identificación en el que se articulan la historia y la cultura.

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados en este proyecto se seleccionó una metodología cuantitativa-cualitativa que parte de un análisis de normativa institucional para luego poner el foco de atención en entrevistas en profundidad a informantes clave del ingreso a las universidades seleccionadas (referentes de las áreas de secretaría académica y bienestar estudiantil).

En definitiva, el ingreso universitario se vincula con las condiciones y posibilidades de acceso de distintos grupos sociales en la población estudiantil, que involucra el establecimiento de condiciones institucionales que garanticen la permanencia y el egreso de los estudiantes junto con la calidad académica, pero considerando también las formas en que se produce la inclusión y los efectos que genera

## › *Introducción*

La creación de distintas universidades nacionales en el conurbano bonaerense en las últimas décadas ha posibilitado el acceso a la educación superior universitaria a poblaciones que por dificultades económicas e inequidades sociales y educativas estaban al margen de este nivel. Sin embargo, y a pesar de observarse un aumento de nuevos inscriptos en el sistema universitario, se continúa observando un bajo porcentaje de graduación y un alto porcentaje de abandono, en especial durante el ingreso y el primer año de estudios. Ante esta problemática, distintas universidades nacionales han elaborado estrategias institucionales para favorecer el acceso y promover el ingreso de estudiantes.

De acuerdo a datos estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias, en el año 2010, se registraron casi 1.700.000 estudiantes y 415.000 nuevos inscriptos en el sistema universitario, pero menos de 100.000 egresados. Por otra parte, si bien la tasa promedio de crecimiento de egresados de títulos de grado ha alcanzado un 4,6% en los últimos años, sigue manteniéndose en niveles bajos. Como señala Carli (2012:88), el abandono de muchos estudiantes durante el primer año en la universidad puede ser el resultado de una deliberación personal o de una decantación invisible como efecto indeseado de la complejidad institucional.

En este sentido, surgen interrogantes acerca de las estrategias de inclusión que han desplegado las universidades de reciente creación en el conurbano bonaerense: ¿qué tipo de dificultades se observan en las instituciones universitarias en el ingreso al nivel? ¿Qué tipo de estrategias se han propuesto en respuesta a esas dificultades? ¿Han resultado exitosas las estrategias implementadas? Con el objetivo de despejar estos interrogantes, en este trabajo se analizan de forma comparativa las estrategias institucionales de inclusión desplegadas en el ingreso a UNQ, UNGS y UNSAM.



## › *Antecedentes de investigación*

En los últimos años, la investigación acerca de la inclusión en educación superior se ha incrementado en relación con los debates nacionales e internacionales acerca de las reformas educativas, la calidad educativa y la igualdad de oportunidades.

Desde una perspectiva “compensatoria”, se vincula inclusión con igualdad de oportunidades para el acceso: las políticas de ingreso directo a las instituciones de educación superior pública se consideran inclusivas mientras que otros programas, como los de becas universitarias, se consideran complementarios (Chiroleu, 2009a: 6).

Desde una perspectiva de “acompañamiento”, se considera que los programas de tutorías universitarias y sistemas de apoyo académico que se proponen allanar las dificultades en el manejo de los estudiantes dentro de la universidad, la comunicación con los profesores y la eficacia de hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje pueden garantizar el acceso y la permanencia en la universidad desde una perspectiva inclusiva. La función de acompañamiento de los estudiantes es entendida, a su vez, desde distintos posicionamientos institucionales: desde la orientación psicopedagógica, desde el ejercicio de la docencia, desde la experiencia de estudiantes avanzados.

Las tutorías desplegadas en carreras de pregrado, grado y posgrado de la UNSAM se orientan en la misma dirección; estos dispositivos involucran estrategias de acompañamiento de procesos educativos a través de acciones tutoriales por parte de docentes, talleres de escritura académica y un programa de pedagogía universitaria (Cambours de Donini, Iglesias y Muiños de Britos, 2008).

En la Universidad de General Sarmiento, coexisten espacios tutoriales diferenciados a partir de las diversas necesidades emergentes en distintos momentos históricos organizadas a partir de modalidades individuales y grupales a cargo de estudiantes avanzados y docentes (Curti et al, 2013). El Equipo de Orientación Educativa y Vocacional realiza acciones tutoriales a estudiantes de la escuela media y a estudiantes del ingreso, avanzados y graduados.

Por otra parte, desde una perspectiva “situacional”, se relaciona la experiencia educativa en el contexto institucional con los procesos de apropiación y resistencia de los estudiantes, considerando las modalidades de prácticas adecuadas al contexto universitario y las prácticas apropiadas o “hechas propias” por los estudiantes (Fernández, 2011: 6). En este sentido, las políticas de inclusión entran en tensión con el ideal de excelencia, acentuando las diferencias y expulsando a aquellos que no encajan en las normas de acción implícitas.

En esta línea, Torres (2013) ha señalado la influencia de las representaciones de sí mismos de los estudiantes en las trayectorias de abandono o permanencia en la Universidad Nacional de Quilmes. El autor destaca la importancia de los dispositivos institucionales y pedagógicos desplegados en la universidad en el marco de las políticas de inclusión social, calidad académica y democratización educativa.

Estas distintas perspectivas se diferencian entre sí en la manera en que abordan la problemática de la inclusión, ya sea desde la perspectiva de las políticas nacionales y sus beneficiarios, las estrategias institucionales y sus destinatarios o las experiencias estudiantiles en

los contextos institucionales.

### › *Aclaraciones metodológicas y conceptuales*

A partir de la indagación en la literatura, se ha advertido un incipiente desarrollo analítico de corte empírico sobre estrategias institucionales para disminuir la deserción y el abandono de los estudiantes en el ingreso universitario. La mayoría de los trabajos de este tipo se basan en análisis de los resultados académicos y las causas individuales que llevan a los estudiantes a abandonar los estudios universitarios. Sin embargo, como plantea Sinisi, el “problema de la inclusión” es más complejo que el análisis puntual de casos de jóvenes incluidos en tanto que involucra una compleja trama de sentidos de los sujetos que participan de ese proceso –docentes, jóvenes, familias, especialistas– disputando los significados sobre lo que se entiende que puede ser la experiencia inclusiva (2010:13). Como propone Carli (2012:30), la experiencia universitaria involucra un aspecto cultural que gira en torno a las condiciones institucionales, los contextos materiales y los procesos históricos que demanda un análisis dentro de los espacios institucionales y las dinámicas colectivas clásicas y recientes de la vida universitaria.

El marco conceptual que orienta este trabajo considera la perspectiva de los actores institucionales, es decir, aquellos que están posicionados en lugares de gestión académica y participan directamente o indirectamente, ya sea desde la propuesta y realización de estrategias o la indagación y el análisis de las condiciones de ingreso y las características de los estudiantes, en el gobierno y en el desarrollo de estrategias institucionales dentro de la universidad, en particular en relación al ingreso.

En este sentido, el ingreso universitario se vincula con las condiciones y posibilidades de acceso. La cuestión del acceso a la universidad recobró fuerza en el debate público con el retorno de la democracia, aunque, como señalan Chiroleu, Suasnabar y Rovelli (2012), se circunscribió en esta etapa al acceso formal a las instituciones sin acompañarse de la generación de las condiciones adecuadas para que distintos grupos sociales pudieran acceder al conocimiento y al diploma universitario. Los autores señalan que en la última década se ha comenzado a contemplar tanto el reconocimiento de la diversidad social en el acceso a la universidad como la permanencia y el egreso de los estudiantes; en particular, se ha señalado el énfasis en garantizar la equidad en el acceso, la permanencia y la titulación (2012: 64).

A partir de una reelaboración de los aportes de Carli (2012:43), proponemos resignificar el ingreso a la universidad como el ingreso a una comunidad institucional que interviene con clasificaciones de diverso tipo, considerando la universidad como organización compleja en la que los actores institucionales participan en distinto modo.

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados se seleccionó una metodología cuantitativa-cualitativa que parte principalmente de un análisis de normativa institucional y datos estadísticos del sistema universitario para luego relevar distintos registros de informantes clave del ingreso a las universidades seleccionadas.

Cada método permite un acercamiento distinto al objeto de investigación, como plantea Vasilachis de Gialdino (1993: 66), mientras los métodos cuantitativos dan cuenta de regularidades en las acciones y pareceres de los actores sociales, los métodos cualitativos permiten ahondar en las razones y los procesos subjetivos que dieron forma a las acciones sociales.

### › *Discusiones y resultados parciales de investigación*

Las instituciones seleccionadas son la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), todas ellas de reciente creación, representativas de la zona sur, la zona oeste y la zona norte del Gran Buenos Aires, cuyas zonas de influencia involucran territorios y poblaciones tradicionalmente segregados del nivel.

La creación de universidades en centros urbanos alejados de los lugares tradicionales de formación a principios de los '90 posibilitó el acceso a poblaciones marginadas por el contexto geográfico, social y económico. En los últimos años, se ha observado un crecimiento significativo de la matrícula en las universidades seleccionadas (véase Tabla 1). La mayoría de los estudiantes de las universidades seleccionadas viven en zonas cercanas, como en el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en la que el 54% de los estudiantes provienen de los partidos Malvinas Argentinas, José C. Paz y San Miguel (CAU, 2010). La mayoría de los estudiantes de esta universidad trabaja (45% en el 2010), y el 48% trabaja 35 horas o más.

En el año 2010, la distribución por sexo de nuevos inscriptos presentaba diferencias en el análisis comparativo, mostrando un porcentaje levemente mayor de estudiantes mujeres en la Universidad Nacional de Quilmes (64,7%) y en la Universidad Nacional de San Martín (55,9%) y un porcentaje levemente mayor de estudiantes varones en la Universidad Nacional de General Sarmiento (58,4%).

| Tabla 1. Nuevos inscriptos de grado y pregrado en universidades seleccionadas.<br>Período 2006-2010 |     |     |     |      |      |
|---|-----|-----|-----|------|------|
| Universidades seleccionadas   | 006 | 007 | 008 | 2009 | 2010 |
| UNSAM   | 517 | 945 | 772 | 3729 | 3807 |
| UNGS  | 05  | 40  | 72  | 786  | 1153 |
| UNQ   | 574 | 353 | 889 | 3819 | 5064 |

Elaboración propia a partir de Anuario de Estadísticas Universitarias, 2010, SPU

En cuanto a la distribución por grupos de edad, en el análisis comparativo se encuentran diferencias entre las poblaciones estudiantiles: durante el año 2010, los nuevos inscriptos a la Universidad Nacional de San Martín eran predominantemente mayores de 30 años (34,4%), al igual que en la Universidad Nacional de Quilmes (45,7%), mientras que en la Universidad Nacional de General Sarmiento el grupo de edad mayoritario estaba comprendido entre los 20 y 24 años (41%) (véase Tabla 2).

| Tabla 2. Nuevos inscriptos por grupos de edad y porcentajes. Año 2010 |               |            |         |          |
|---|---------------|------------|---------|----------|
| Universidades seleccionadas   | Hasta 19 años | 20-24 años | 25 a 29 | 30 y más |
| UNSAM   | 15,4%         | 29,3%      | 19,4%   | 34,4%    |
| UNGS  | 35,1%         | 41%        | 13,2%   | 10,7%    |
| UNQ   | 8,6%          | 23,4%      | 21,7%   | 45,7%    |

Elaboración propia a partir de Anuario de Estadísticas Universitarias, 2010, SPU

En este contexto, el curso de ingreso, en sus distintas variantes, se plantea como espacio de mediación entre el sujeto que ingresa en la universidad como un entorno social y cultural nuevo. Las universidades se plantean distintas modalidades de ingreso a su institución con distintas finalidades. Entre las representaciones más frecuentes respecto al curso de ingreso a la universidad encontramos “nivelación”, “transición” y “socialización”, más allá de las propuestas de

fortalecimiento de conocimientos considerados básicos para el acceso al conocimiento en la educación superior y que se vinculan con disciplinas de alguna manera “transversales” (Matemática y Lectoescritura), que responden a su vez a la manera en que las universidades se presentan (y representan) a los estudiantes reales y potenciales.

Cada universidad presenta distintas modalidades de ingreso, reunidas en torno a la aprobación de un curso con distintas características (véase Tabla 3). Como punto común, se plantean las prácticas del lenguaje, fundamentalmente la lectoescritura, como medio de conocimiento y aprendizaje en la universidad y la socialización con el medio universitario, considerada tanto desde el aprendizaje de métodos de estudio como del conocimiento de la vida universitaria.

| Tabla 3. Modalidades de ingreso a UNGS, UNQ y UNSAM |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   | Definición   | Componentes  | Modalidad de cursada   |
| UNGS:<br><br>Curso de Aprestamiento Universitario   | <p>Se propone como un curso de transición entre la escuela media y la universidad.</p> <p>Los objetivos principales refieren a la formación de competencias básicas (habitus académico) y la socialización de los contenidos de áreas consideradas prioritarias (lectoescritura y razonamiento científico y matemático) y de los estudiantes con la universidad.</p> | <p>Está compuesto por un Taller de Lectoescritura, Matemática y un Taller de Ciencias.</p>   | <p>La cursada puede ser semestral, intensiva (durante el verano) o libre.</p>                          |
| UNQ:<br><br>Curso de Ingreso                        | <p>Se define como proceso tendiente a nivelar los saberes y competencias de los estudiantes para proporcionarles el medio para acceder a la educación</p>  | <p>Está compuesto por distintas asignaturas o ejes según la carrera elegida (Matemática,</p> | <p>Tiene una duración cuatrimestral (puede cursarse durante el primer o segundo cuatrimestre). Los</p> |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  | superior.  | Física y Química, Lógica, Comprensión y Producción de Textos), con una asignatura común, Lengua, y un taller acreditable, Taller de Vida Universitaria.   | ejes pueden rendirse mediante un examen libre en febrero.                             |
| UNSAM:<br>Curso de Preparación Universitaria | Se plantea como un sistema de evaluación y nivelación diseñado para preparar a los futuros estudiantes de grado.<br><br>Los objetivos principales refieren a la interiorización y familiarización del estudiante con la vida universitaria y los métodos de estudio en la universidad, el diagnóstico y nivelación de los conocimientos académicos de los estudiantes que ingresan y la orientación para facilitar la transición entre los niveles secundarios y universitarios. | Está compuesto por distintas asignaturas según la carrera elegida (Matemática, Física, Química, entre otras) y el Instituto al que pertenece (Ciencia y Tecnología, Economía y Negocios, Humanidades, Política y gobierno), con una asignatura común, Introducción a los Estudios Universitarios y seminario de Lectoescritura. | Tiene una duración de 20 semanas y se cursa entre marzo y julio o agosto y diciembre. |

Elaboración propia a partir de normativa institucional y páginas web de las universidades seleccionadas.

Desde la perspectiva de los apoyos brindados a los estudiantes que ingresan, cabe señalar distintas propuestas desde las universidades seleccionadas (cuya profundización queda por fuera de los alcances de este trabajo):

becas de apoyo económico

espacios de tutorías y orientación vocacional y/o espacios complementarios de apoyo académico

articulación con escuelas secundarias y/o escuelas secundarias universitarias

A modo de conclusiones preliminares, planteamos que el ingreso universitario se vincula con las condiciones y posibilidades de acceso de distintos grupos sociales en la población estudiantil, que involucra el establecimiento de condiciones institucionales que garanticen la permanencia y el egreso de los estudiantes junto con la calidad académica, pero considerando también las formas en que se produce la inclusión y los efectos que genera.

## › ***Bibliografía***

- Cambours de Donini, A. M.; Iglesias, A. y Muiños de Britos, S. (2008). “La tutoría en la universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes” en VIII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Asunción, Paraguay.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Eds.
- Chiroleu, A. (2009a). “La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina” en Revista Iberoamericana de Educación, n.º 48/5, 25 de febrero de 2009. OEI.
- Chiroleu, A.; Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. UNGS, IEC-Conadu: Buenos Aires.
- Curti, C. et al. (2013). *Tutorías universitarias: la experiencia de la Comisión de Tutorías de la Red de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (Runcob)*. Sanz Peña: Eduntref.
- Fernández, S. (2011). “Ingreso universitario y motivación para el aprendizaje: un proyecto político institucional en conflicto” en Simposio Pensar la universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas. 24 a 26 de agosto de 2011. Universidad Nacional de Entre Ríos: Paraná
- Sinisi, L. (2010). “Integración o cambio escolar: ¿un cambio de paradigma?” en Boletín de Antropología y Educación, Nº 01, diciembre, 2010. ISSN 1853-6549.
- Torres, G. (2013). “Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes” en Revista Argentina de Educación Superior, año 5, nro. 6, junio 2013.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

## › ***Corpus documental***

Anuario de Estadísticas Universitarias (AEU) (2010). Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

Curso de Aprestamiento Universitario (CAU). Perfil de los estudiantes. Sistema estadístico de la

Universidad Nacional de General Sarmiento. Año académico 2010.

Página web de la Universidad Nacional de General San Martín ([www.unsam.edu.ar](http://www.unsam.edu.ar))

Página web de la Universidad Nacional de General Sarmiento ([www.ungs.edu.ar](http://www.ungs.edu.ar))

Página web de la Universidad Nacional de Quilmes ([www.unq.edu.ar](http://www.unq.edu.ar))

Resolución CS 408/13, Universidad Nacional de Quilmes. Quilmes, 25-9-2013.

Resolución CS 4621, Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines, 13-3-2013



## *El perfil laboral de graduados recientes de la UNGS*

LEZCANO, Selva / UNGS – elezcano@ungs.edu.ar

---

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: graduados, universidad, inserción laboral, inclusión*

### » **Resumen**

Uno de los principales ejes de la política educativa nacional es la inclusión de nuevos sectores sociales. En esta línea han sido variados los estudios que se centraron en el problema del acceso a la educación superior, sin embargo resulta escasa la investigación que se preocupa por ver qué sucede en el tramo final, es decir, en la graduación. Teniendo en cuenta estos aspectos, este trabajo busca realizar una aproximación al perfil laboral de graduados universitarios, focalizando en la transición entre la graduación y la inserción laboral de graduados de una universidad del conurbano: la Universidad Nacional de General Sarmiento. En este sentido, se trata de ver qué sucede cuando estos sujetos llegan a la graduación, y cómo las universidades colaboran en esta etapa para la transición a la siguiente, vinculada con la inserción profesional.

La base empírica del trabajo recoge información de una encuesta aplicada a graduados cohorte 2013<sup>1</sup>, en el marco de las acciones desarrolladas en la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (RUNCOB), cuyo objetivo es conocer el impacto de la formación ofrecida por la universidad respecto de la inserción laboral y la percepción que tienen los estudiantes de su proceso formativo universitario en las respectivas carreras.

A partir de los datos preliminares obtenidos de la encuesta en lo referente a la trayectoria laboral reciente de los graduados, se puede destacar que: la mayoría se encuentra trabajando y percibiendo remuneración; una gran cantidad consiguió empleo por sus medios y que por tanto la universidad no estaría siendo la principal intermediadora en este proceso de transición. El trabajo indagará además sobre los ámbitos de obtención del trabajo (público o privado), el vínculo con el territorio; la relación con los estudios realizados; y el nivel de satisfacción de los graduados, analizado desde otras variables tales como la búsqueda de otro empleo con mejores ingresos, una mayor relación con la formación profesional o mejores posibilidades de desarrollo profesional.

Se trata, con este trabajo, de colaborar en el estudio de la inclusión educativa desde una

---

<sup>1</sup> Esto es posible gracias a que a nivel institucional se crea en el año 2012 la Oficina de Graduados, cuyos objetivos son la re-vinculación con los graduados, mejorar la inserción profesional y potenciar el desarrollo profesional, y a su vez, reforzar el aporte y la vinculación con el territorio.

perspectiva novedosa que toma como sujeto al graduado universitario en su tránsito desde la graduación a la inserción profesional. Analizar las dificultades y logros de este proceso, y el papel asumido por la institución formadora, resulta relevante no sólo a los fines académicos, sino también como aporte para la realización de diagnósticos y políticas a nivel institucional en universidades comprometidas con la democratización de la educación superior

## › *Introducción*

Uno de los principales ejes de las actuales políticas educativas nacionales es la inclusión de nuevos sectores sociales en los distintos niveles educativos. Si bien el nivel que mayor notoriedad adquirió respecto de estos propósitos fue la escuela secundaria, la educación superior también ha sido interpelada. En materia universitaria podemos destacar que se ha tendido a la expansión del sistema universitario nacional, a través de la creación de nuevas universidades públicas, ubicadas en puntos geográficos con menores posibilidades de acceso y permanencia, como es el caso de las universidades creadas en el conurbano bonaerense.

A este objetivo también se han sumado las universidades creadas en los años 90 en la misma región. A diferencia de las más nuevas, es posible en éstas, analizar la experiencia transitada en alrededor de veinte años de existencia. Para algunos, estas se insertan en un proyecto inclusivo e innovador, cuyos propósitos responden a la incorporación de nuevos sectores sociales y a la realización de un aporte académico y científico al desarrollo local y regional, y para otros responde al juzgamiento negativo de las tradicionales carreras de la UBA (Fanelli; 1997) y a limitar el caudal de población que se concentraba en las universidades tradicionales (Buchbinder y Marquina, 2008 ). Las características de la población de estas universidades, según Ezcurra (2011), es que, mayoritariamente, se trata de la primera generación de estudiantes universitarios en su familia, procedentes de sectores de recursos económicos bajos o medio-bajos, y en su gran mayoría, estos estudiantes son sostén de hogar, por lo que trabajan muchas horas y tienen poco tiempo para dedicarle al estudio. Además se trata de una población proveniente de un sistema escolar fragmentado (escuelas privadas o públicas, de mayor y menor calidad), por lo que la característica común de la población de la educación superior es “la heterogeneidad de sus orígenes sociales y por consiguiente de sus capitales culturales, las formaciones académicas previamente recibidas y las habilidades desarrolladas” (Marquina, 2011:66)

Se puede decir entonces que, los nuevos perfiles de la población de estas instituciones representa para las mismas, desafíos en su cometido hacia la inclusión y, consecuentemente, la democratización: trabajar con una población estudiantil diversa respecto del perfil tradicional, y conseguir, a través de diferentes estrategias institucionales, que ingresen a la universidad y lograr su permanencia y egreso.

Si bien en el último tiempo han sido variados los estudios que focalizaron en la problemática del acceso a la educación superior en estas instituciones, es escasa la investigación que se preocupa por ver qué sucede cuando estos sujetos llegan al tramo final de su trayectoria, es decir a la

graduación, y cómo las universidades colaboran en esta etapa para la transición a la siguiente, vinculada con la inserción profesional.

En este sentido, este trabajo busca realizar una aproximación a estas cuestiones, focalizando en la transición entre la graduación y la inserción laboral de los egresados de una universidad del conurbano: la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Para ello el trabajo se centra, en primer lugar, en caracterizar a los graduados en base a aspectos tales como las condiciones sociales y económicas de los mismos. En segundo, en profundizar esta caracterización, poniendo el foco en las condiciones laborales.

## › *Metodología*

Este trabajo parte de una investigación que se encuentra en su etapa inicial, y se complementa con otros estudios que son parte de la misma, realizados por otros investigadores del equipo. El objetivo de la investigación, es conocer quiénes son los nuevos graduados del conurbano. Así, una línea la constituye el estudio de la procedencia sociocultural y las percepciones sobre los trayectos formativos de los graduados en estas instituciones, y otra, el estudio de cuestiones asociadas a las características laborales de los mismos.

La base empírica del trabajo recoge información de una encuesta a los graduados de todas las carreras de la UNGS cohorte 2013, confeccionada y llevada a cabo por la oficina de graduados<sup>2</sup> y el área de estadísticas en el marco de las acciones desarrolladas en la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (RUNCOB). Esta Red se propone como objetivo conocer el impacto de la formación ofrecida por la universidad respecto de la inserción laboral y la percepción que tienen los estudiantes de su proceso formativo universitario en las respectivas carreras (Perfil de los Graduados 2013, 2013)

De la encuesta, se tomaron las preguntas vinculadas a dos dimensiones: La dimensión socio económica (Ocupación de los padres, rango de ingresos mensuales, principal sostén del hogar, fecha de nacimiento, localidad de residencia, máximo nivel educativo alcanzado por los padres, etc) y la dimensión laboral (la relación carrera-trabajo, condición laboral, búsqueda de empleo, zona de trabajo, etc).

Dado el carácter inicial de la investigación y del procesamiento de la encuesta, este trabajo contiene datos y análisis preliminares.

## › *Antecedentes*

---

<sup>2</sup> La Oficina de Graduados se crea en el año 2012, sus objetivos son la re-vinculación con los graduados, mejorar la inserción profesional y potenciar el desarrollo profesional, y a su vez, reforzar el aporte y la vinculación con el territorio.

Existen diversos trabajos que se han dedicado a indagar sobre los aspectos laborales de los estudiantes y graduados universitarios a través de la aplicación de encuestas y el posterior estudio de los resultados. Según Riquelme, Pacenza y Herger (2008) y Riquelme (2005), la primera encuesta sobre educación y trabajo de estudiantes universitarios avanzados y graduados recientes fue realizada en el año 1985 por la Universidad de Buenos Aires junto con otras universidades nacionales y privadas, bajo respaldo de la UNESCO - CRESALC y de la UNESCO - OREALC. Este estudio abordó temas tales como: situación de vida actual, características socioeducativas del grupo familiar de origen, historia educacional y ocupacional, relación educación - trabajo y estrategias de inserción en la vida profesional. Otro trabajo relevante fue la investigación realizada por la Universidad Nacional de Mar del Plata, que trató la organización, matrícula y egresados de la institución y realizó un análisis del mercado de trabajo a partir de datos censales. Otro trabajo, esta vez llevado a cabo a nivel nacional, fue el realizado sobre las carreras universitarias de Sistemas, Informáticas y Computación, realizado a fines de los ochenta, el mismo aplicó una encuesta en la que se indagó sobre el perfil social y demográfico de estas carreras y permitió caracterizar las etapas y estrategias de inserción laboral, la actividad laboral en los últimos años de estudio y las expectativas de inserción laboral. Un estudio también muy interesante, fue el realizado por García de Fanelli (2001), a partir de un módulo especial de la Encuesta permanente de hogares aplicada en mayo de 1998, que atravesó entre otros temas el perfil sociodemográfico y socioeconómico por ramas disciplinarias en los principales aglomerados urbanos del país. Finalmente, otro antecedente lo constituye, el estudio realizado por la UBA que retoma aquellos resultados de la primera encuesta aplicada en 1985 para compararlos con los obtenidos a partir de una nueva encuesta aplicada en 2005, cuyo fin fue evaluar comparativamente la relación estudio - trabajo de los estudiantes avanzados de esa casa de estudios.

Por otra parte, también existen investigaciones que abordan estas cuestiones y focalizan en el conurbano bonaerense. En esta línea, se encuentran estudios que han comenzado a trabajar en la incumbencia de los egresados de estas nuevas universidades con el mercado laboral, centrándose en la efectividad de la formación académica de los egresados en relación al mercado laboral, aunque algunos de estos estudios abordan las tensiones implícitas en este vínculo (Riquelme, 2006; Salvia, 2007; Jacinto, 2010).

Por último, también son diversas las acciones que se están desarrollando en las universidades y en los organismos de gestión universitaria para monitorear la situación de los egresados, es así como: La Universidad Nacional de Quilmes ha desarrollado un Observatorio Laboral cuyo propósito es realizar acciones orientadas a la generación de vínculos universidad-mercado de trabajo mejorando la empleabilidad de egresados. La Universidad Nacional de Lanús cuenta con un Observatorio de Graduados que al momento ha publicado cuatro informes con foco en la inserción laboral. La Universidad Nacional de Tres de Febrero ha creado el Programa de Seguimiento de egresados y estudiantes avanzados y realizado un estudio sobre mercado de trabajo. Otros programas han conseguido financiamiento del BID como es el caso del MIG (Monitoreo de inserción del graduado), cuya prueba piloto se realizó en la UTN, Facultad Regional Pacheco y que se ha ampliado a otras sedes de la UTN. En el nivel de la política nacional, la

Secretaría de Políticas Universitarias desarrolla el programa SIU-kolla que consiste en un sistema informático para evaluar y realizar seguimientos sobre egresados.

### › *La Universidad Nacional de General Sarmiento*

La UNGS esta ubicada en el segundo cordón urbano de la provincia de Bs As, en el distrito de Malvinas Argentinas. Está organizada en cuatro Institutos, Instituto de Desarrollo Humano (IDH), Instituto de Ciencias (ICI), Instituto del Conurbano (ICO) e Instituto de Industria (IDEI).

En sus inicios, en 1993 y hasta el año 2012, contaba con una oferta académica ciclada. Esta organización, formaba una trayectoria en la cual los estudiantes debían pasar de una formación general a una profesional y específica, de forma integrada. En un primer momento, estaba el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), que brindaba una formación general, sucedido, por el Primer ciclo Universitario (PCU), el cual brindaba una formación más específica por áreas temáticas. Por último, se accedía al Segundo Ciclo Universitario (SCU), que significaba la carrera de grado propiamente dicha. (Perfil de los estudiantes, 2010)

En la actualidad los planes de estudios conservan un tramo de formación general y básica (PCU) y otro de formación específica (SCU). Los primeros ciclos ya no se organizan por menciones que permitan el ingreso a distintas carreras, sino que son propios de cada carrera y, por lo tanto, más específicos. No obstante esto, hay un tramo de formación común a todas las carreras y las carreras afines comparten algunos tramos de formación disciplinar.

La oferta académica cuenta con las siguientes titulaciones:

-Licenciaturas: en Economía Industrial; Economía Política; Sistemas; Administración de Empresas; Administración Pública; Ecología; Educación; Comunicación; Cultura y Lenguajes Artísticos; Política Social; y Estudios Políticos.

-Profesorados: de Educación Superior en Filosofía; Historia; Matemática; Geografía; Física, Lengua y Literatura; y Economía.

-Ingenierías: Industrial; Electromecánica; y Química

-Tecnaturas: Superior en Automatización y Control; Sistemas de Información Geográfica; Informática; y Química.

### › *Los graduados recientes de la UNGS*

En este y los siguientes apartados, se realiza una descripción general de las características de los graduados recientes -cohorte 2013- de la UNGS.

Es importante aclarar que las interpretaciones realizadas en este y los siguientes apartados, no pueden aplicarse a todo el universo de graduados, sino que se realizan en base a aquellos que

han respondido la encuesta<sup>3</sup> y sus particularidades.

### *a-Graduados recientes: perfil socio-demográfico y socioeconómico*

En la UNGS, más de la mitad de la población de graduados es femenina (56 %), mientras que el porcentaje de varones alcanza un 44%. Se constata entonces un fenómeno que se encuentra en la mayoría de las universidades y que se produce paralelamente a la masificación: La feminización. Por otra parte la mayoría se encuentra residiendo en el partido de Malvinas Argentinas (31 %) y en San Miguel (29 %). Luego, en menor medida, en José C. Paz (15%). Esto estaría mostrando que la población proviene en su mayoría del mismo área donde se emplaza la universidad.

La mayoría nace en la década del 80 (71%). Siguen los de la década del 70 (16%), los de los 90 (5%) y los del 60 (4%). En término generales, la mayoría constituye un grupo de hasta 29 años (65%), por lo que se deduce que se trata de jóvenes o de personas que están entrando en la adultez.

Respecto de la situación de convivencia, casi la mitad (49,4) vive con su familia de origen, un 22,8% con su pareja (sin hijos) y un 15,2% con su familia actual (con hijos).

En relación al clima educativo, el panorama está más polarizado, la gran mayoría de los padres de los graduados posee primario completo o incompleto (41%), siguiéndole los que tienen el secundario completo o incompleto (32%). Mientras que sólo un 7% posee estudios universitarios completos y un 6% incompletos, sólo un 13% posee estudios de este último nivel. Por lo que se puede acotar, que no solo se estaría ante un número importante de graduados que son primera generación de universitarios, sino que además serían primera generación de secundarios.

Respecto a las ocupaciones de los padres, se encuentra que, para el caso del padre las ocupaciones de estos están bastante diversificadas, encontrándose que un grupo es asalariado calificado (22,7%), otro, y en la misma proporción, jubilado/ pensionado (22,7%), en menor medida cuenta propista con un 12,6% y en menor cantidad aún, profesional con un 6,3%. Repartiéndose las demás ocupaciones y proporciones en: patrón, técnicos y cuadros similares, trabajador no calificado, encargado de tareas del hogar u ocupaciones temporarias. Para el caso de la madre, las ocupaciones están más concentradas, se advierte que la gran mayoría se encarga de tareas del hogar (31,6%), le siguen las que se encuentran jubiladas/pensionadas (22,7%), y las trabajadoras no calificadas (13,9%). En este sentido, se podría resaltar que las situaciones laborales serían más precarias en el caso de las madres de los graduados.

En cuanto al principal sosten de hogar donde residen los graduados, quienes más aportan son los padres (41%), luego sus parejas (33%) y en tercer lugar ellos mismos (18%). En relación al ingreso en las familias, en la mayoría de los casos el rango de \$5.000 a \$10.000 es el más señalado, quedando en segundo lugar el rango de \$10.000 a \$15.000 y en tercero el de \$2.000 a \$5.000.

### *b-Graduados recientes: perfil laboral*

---

<sup>3</sup> Se cuenta con un 66% de respuestas.

## **b.1 Situación laboral e inserción profesional**

El análisis de la inserción laboral hace necesaria una perspectiva en la que la situación sea abordada en varios momentos: durante la carrera, al momento de egreso y algunos años después de recibirse. La idea de este estudio es seguir esta línea. Se ha realizado una primera encuesta a graduados del año 2013, y se prevé realizar otra en el año 2015. Como resultado, en este trabajo parcial, se cuenta con algunos datos laborales durante la carrera, y al momento de graduación.

Los datos recabados, muestran que el 91% de los graduados se encuentra trabajando, y además que ese trabajo es remunerado prácticamente en su totalidad. Asimismo la mayoría de los que están trabajando lo hace en el sector privado (56%) seguido del sector público (42%). De manera muy pareja los graduados se encuentran trabajando en ambos sectores, lo cual demuestra diversidad en los ámbitos de inserción. En cuanto a la zona de trabajo se destaca que un 85% trabaja en el conurbano bonaerense y de éste una gran cantidad lo hace en el territorio próximo a la universidad, ya que un 34% trabaja en Malvinas Argentinas -el mismo partido que la universidad-, un 21% en San Miguel y un 10% en José C. Paz. Podría señalarse en este sentido, que la relación con el territorio sería fuerte, dato que además es destacable, dado que uno de los principales principios mantenidos por la universidad es alentar el vínculo territorio-graduados y fomentar el desarrollo local.

Otro dato que contextualiza la inserción profesional de los graduados es que el 96% consiguió empleo a través de sus propios medios (contactos, presentaciones espontáneas, consultoras de recursos humanos, bolsas de empleo, búsquedas, concursos o convocatorias). Por otra parte, la mitad de los graduados que tienen empleo se encuentran en la búsqueda de otro trabajo rentado, principalmente para obtener mejores ingresos (33%), para lograr una mayor relación con la formación profesional (28%) o para mejorar las posibilidades de desarrollo profesional (25%). Este último dato, da pie, a seguir indagando cuáles son las condiciones laborales en las que se encuentran y por qué no estarían tan satisfechos con su empleo actual.

Con respecto a la relación carrera-trabajo, casi el 60% de los graduados manifestó que su ocupación actual está muy relacionada con sus estudios cursados, por lo que se podría decir que la afinidad resulta alta. Por último, en cuanto a la cantidad de tiempo que trabajaron durante la carrera, el 37% señala que durante toda la carrera, y le sigue un 21% que respondió que de un 50 al 75 % de la misma. Estos datos, confirman aquella característica señalada por Riquelme et al (2008), acerca de los estudiantes universitarios argentinos, según la cual además de ser estudiantes serían trabajadores. Esta situación por otra parte, abre la polémica acerca de si esta condición resulta ventajosa o no para el aprendizaje, dado que hay posturas que señalan que es mejor cuando el estudiante lo es a tiempo completo.

## **b.2- ¿Quiénes son los graduados que se encuentran empleados?**

Si se mira la tasa de empleo según edad, se encuentra que la misma es más alta en el grupo de graduados de hasta veintinueve años ( 92, 1%) que en el de más de treinta ( 89, 2%), aunque la

diferencia no es muy amplia. En cambio, en cuanto al género, sí se advierten mayores diferencias, siendo la tasa de empleo de los varones de un 97,1% mientras que la de las mujeres es de un 86,3%, diferencia que se hace más notable si se tiene en cuenta el dato señalado anteriormente acerca de que la población de mujeres es mayor que la de los varones.

Si se posiciona la mirada en los graduados empleados según la situación de convivencia, se encuentra que quienes se encuentran viviendo con “otros” (categoría que incluye: amigos, padres y/o hermanos e hijos, otros familiares) se encuentran trabajando en su totalidad, quienes viven con su familia de origen se encuentran empleados en un 92,1%, quienes habitan con su familia actual lo están en un 90,9% y quienes viven con sus parejas en un 80%.

En cuanto a la tasa de empleo según ocupación del padre y dentro de las que adquieren relevancia dado que suman un número importante (asalariado calificado, cuenta propista, jubilados/pensionados) la que refleja un número menor de tasa de ocupación es la de aquellos graduados cuyo padre es jubilado/pensionado con un 83% y las de mayor, aquellos cuyo padre es cuenta propista (90%) o asalariado calificado (100%).

## › *Reflexiones y conclusiones*

Este trabajo pretendió no centrarse en la medición del éxito de las carreras, o el mundo laboral sino que, retomando la cuestión de la inclusión, constituyó su principal preocupación realizar una aproximación acerca del perfil de los graduados del conurbano, en particular de los graduados recientes de la UNGS, centrándose en las características socio-económicas y principalmente laborales, de modo de poder ver quiénes son aquellos que han llegado a la graduación y poder vislumbrar en que condiciones se encuentran laboralmente una vez graduados. Cuestión que se hace más interesante y compleja si se tiene en cuenta aquello que se señalaba al principio de este trabajo, es decir, que las universidades que se fueron creando en los últimos años se encuentran frente a un gran desafío si hablamos de inclusión y, consecuentemente, de democratización: el de trabajar con una población diversa.

En cuanto al perfil laboral de los graduados recientes de la UNGS, los hallazgos muestran un panorama favorable, si se tiene en cuenta, como se pudo ver a través del perfil socio-demográfico, que se trata de poblaciones que antes se encontraban excluidas de acceder a los estudios superiores, y que no sólo han podido ingresar, permanecer y graduarse sino que además presentan un cuadro laboral optimista. Encontrándose, entre otras cuestiones que, casi la totalidad de los graduados que respondieron la encuesta se encuentra trabajando, su relación con el territorio es fuerte, de manera muy pareja se encuentran trabajando en ambos sectores (público y privado), y además realizaron la búsqueda de empleo por sus propios medios. Además, en su mayoría los graduados que se encuentran empleados, son jóvenes de hasta 29 años, se encuentran viviendo con “otros” y son hijos de padres cuya ocupación es la de asalariado calificado.

Estos datos, hacen pensar más en la línea que ve a las universidades del conurbano como aquellas que buscan atender a la población de sus áreas de influencia, particularmente



perteneciente a sectores sociales que hasta entonces estaban excluidos de oportunidades de educación superior. Destacándose esta cuestión dado que no es menor que una institución como la universitaria, que tradicionalmente excluyó a ciertos sectores, comience a cambiar y a abrir las puertas a nuevas poblaciones.

No obstante, existen otros datos que muestran señales donde seguir investigando y trabajando, por ejemplo aquel que indica que más de la mitad de los graduados que están empleados se encuentran buscando otro empleo, esta situación da pie a preguntarse, qué ocurre para que los graduados no se encuentren satisfechos con su situación laboral actual. O aquel otro, que muestra que a pesar de ser menos los varones tienen una tasa de empleo más alta que la de las mujeres, en este sentido surge la duda si siguen operando mecanismos diferenciadores de oportunidades laborales según género. Otra cuestión clave, que cabe preguntarse y reflexionar es si el panorama descrito anteriormente, alcanza para hablar de democratización del nivel superior, ya que como señala Chiroleu (2013), se puede tener visiones diferentes acerca de estar más cerca o más lejos de ella, según como se la entienda, si como ampliación de oportunidades (acceder) o como aquella que opera en la reducción de las desigualdades sociales. Encaminar la mirada hacia esta última concepción implicaría para el caso de los graduados, entre otras cosas, indagar sobre las instituciones que otorgan los diplomas y los destinos ocupacionales. Es decir, ver a los graduados, su finalización y el valor de sus titulaciones en el mercado brindarían elementos para responder a esta pregunta, esta línea constituye uno de los objetos a ser indagados por esta investigación que se encuentra en la etapa inicial.

## > **Bibliografía**

- Buchbinder, P. & Marquina, M. (2008). *Masividad, Fragmentación y heterogeneidad: el sistema universitario argentino 1983-2008*. Bs As: Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de educación superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?. *Espacio abierto cuaderno venezolano de sociología*, 22, 279-304.
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior, hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 23-49). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García de Fanelli, A. M. (2001). Los estudiantes universitarios en la Argentina: perfil e inserción por carreras. En A. Jozami y E. Sánchez Martínez (comps.), *Estudiantes y profesionales en la Argentina una mirada desde la Encuesta Permanente de hogares*. Bs As: UNTREF.
- García de Fanelli, A. M. (2005) *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Disponible en: SITEAL: [http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal\\_debate\\_5\\_fanelli\\_articulo.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf)
- Jacinto, C. (2010) (Comp). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas,*

*instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo - IDES.

Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 63-86). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Riquelme, G. (2005). Estudios e investigaciones sobre educación superior, aparato productivo y mercado de trabajo en Argentina: La agenda tradicional y nuevos desafíos. En Teichler, U., *Graduados y empleo: investigación, metodologías y resultados* (pp.229-257). Bs As: Miño y Dávila.

Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 5, 68-75.

Riquelme, G., Pacenza, M. & Herger, N. (2008). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Estudio y trabajo de estudiantes universitarios: acceso al empleo, etapas ocupacionales y expectativas sobre la vida profesional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Salvia, A. (2007). *Educación y Mercado de Trabajo. El caso Argentino 1993-2003*. Disponible en: SITEAL: <http://www.siteal.iipe-oei.org>

Documentos:

*Perfil de los estudiantes* (2010). Los Polvorines, Malvinas Argentinas, Buenos Aires: Sistema Estadístico UNGS.

*El perfil de los graduados 2013* (2013). Los Polvorines, Malvinas Argentinas, Buenos Aires: Oficina de Graduados - Secretaría General, UNGS

# *En la búsqueda de los aspectos que sostienen a los equipos de investigación a largo del tiempo. Algunas perspectivas meta- investigativas*

MAZZONI, Diego y REBRIJ, Ebraim / UBA – pyd\_mazzoni@yahoo.com

---

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: académicos- acontecimientos conflictivos- persistencia- maestros*

## **> Resumen**

Esta ponencia pretende mostrar resultados parciales del análisis de una encuesta administrada en el marco del proyecto de investigación UBACYT “Procesos y dinámicas de los grupos académicos universitarios”, dirigido por Anahí Mastache.

La investigación se propone dar cuenta del proceso y la dinámica de los grupos académicos universitarios, desde la perspectiva de sus responsables, focalizando en las situaciones de dificultad.

El proyecto se inscribe en la lógica de un estudio cualitativo, de enfoque clínico con orientación psicoanalítica que reconoce la existencia de fenómenos inconscientes que no pueden hacerse conscientes por efecto de la represión; pero también por efectos ideológicos, por efecto de la multiplicidad de sujetos intervinientes y de causas involucradas, por efecto de la opacidad de la realidad, por efecto de la insistencia del sentido.

No se plantean hipótesis previas, no obstante, se parte de algunos supuestos. Se considera que diversos acontecimientos conflictivos de orden socio-histórico, de política educativa o hechos institucionales han podido afectar el sostenimiento y/o la producción de los grupos académicos. Pese a ello, algunos grupos encontraron maneras de persistir y de sostener la producción académica a partir de la existencia de algunas condiciones y del desarrollo de algunos procesos y dinámicas que el estudio se propone reconocer, describir y analizar. Otros grupos, en cambio, han sufrido quiebres, e incluso se han desintegrado, no obstante lo cual alguno de sus integrantes (el mismo “maestro” o alguno de sus discípulos) han encontrado modos de reinsertarse en la Universidad, conformando nuevamente grupos académicos.

En esta etapa nos centramos en los creadores del grupo de investigación y en identificar a sus “maestros, referentes: su influencia en diferentes aspectos que luego resultarían rectores en la vida académica- profesional. Para ello, presentamos una síntesis del análisis comparativo de las

categorías y subcategorías encontradas a partir éstos. Se efectuaron caracterizaciones en distintos niveles teniendo en cuenta tanto los aspectos comunes como las especificidades que el análisis reveló en cada caso, así como en función de campos disciplinares y de unidades académicas.

El análisis de los datos se efectuó desde un enfoque elucidante y comprensivo que privilegió la construcción de sentidos incluyendo tanto la perspectiva de las personas encuestadas y entrevistadas como las de los investigadores. Se recurrió a diferentes perspectivas del objeto y, por ende, a multiplicidad de teorías y enfoques teóricos pertenecientes a distintas disciplinas.

Trabajamos sobre la hipótesis de que existiría un conjunto de aspectos que de alguna manera se transmiten de generación en generación de científicos, como un mandato que se reproduce y que funcionaría como un pilar que sostiene a los equipos de investigación a largo del tiempo. Observamos la preferencia de la Comunidad Científica del quehacer académico por sobre otras cuestiones y generamos subcategorías que permitieran comprender el fenómeno.

A partir de este análisis, podremos seleccionar casos-grupos de particular interés para su profundización en un Proyecto posterior.

## › *Ponencia*

Esta ponencia pretende mostrar resultados parciales del análisis de una encuesta administrada en el marco del proyecto de investigación UBACYT “Procesos y dinámicas de los grupos académicos universitarios”, dirigido por Anahí Mastache.

## › *Marco General de la Investigación*

La historia de nuestro país y de sus universidades está atravesada por quiebres y fracturas institucionales de distinto tipo que han producido cortes en el desarrollo científico, deformación, de vinculaciones con el medio, entre otros. No obstante existen grupos académicos que a pesar de condiciones francamente adversas han logrado sostener en el tiempo su producción y calidad, y otros más que han sido capaces de resurgir tras períodos críticos por iniciativa de los mismos fundadores o de algunos de sus discípulos.

Esta investigación procura comprender y analizar en profundidad los rasgos de identidad que caracterizan a estos grupos –desde la mirada de sus responsables-, así como las condiciones y dinámicas institucionales relacionadas con el “sostén en producción” a través de tiempos que –según los mismos sujetos- pueden caracterizarse como críticos, ya sea por inestabilidad del ambiente social e institucional externo o interno; y la generación de teoría sustantiva a partir del método inductivo-analítico desde la indagación de lo singular de cada caso, con vistas a:

- Desnaturalizar el lugar de la investigación y del investigador en el contexto social.
- Revalorizar las condiciones y recursos con que cuentan los equipos de investigación.
- Describir y analizar el impacto de las condiciones que afectan positiva y/o negativamente el trabajo

de los grupos académicos.

- Analizar las condiciones materiales, simbólicas e imaginarias que colaboran para que un grupo académico tenga continuidad en el tiempo.

La Unidad de Análisis está dada por cada grupo académico. En el estudio se consideran las dimensiones socio-históricas, institucionales, organizacionales, psico -sociales e individuales. De este modo, se procura aportar un análisis de interés sobre la situación histórica y actual de los grupos académicos universitarios y sobre su relación con la capacidad de sostenimiento en el tiempo y de producción de calidad.

Por tratarse de una investigación de tipo cualitativo no se plantean hipótesis previas. No obstante, se parte de algunos supuestos. Por un lado, se considera que diversos acontecimientos de orden socio-histórico (como los golpes de estado, las cesantías o renuncias masivas de profesores e investigadores), acontecimientos de política educativa (nuevas leyes, resoluciones, criterios, etc.) o hechos institucionales (cambios de autoridades, apertura de nuevas carreras, cambio de estatutos, etc.) han podido afectar el sostenimiento y/o la producción de los grupos académicos. Uno de los propósitos de la investigación es, justamente, identificar estos momentos históricos; las condiciones que afectaron a los grupos académicos y los procesos a través de los cuales impactaron en cada situación y grupo concreto. Pese a ello –y éste sería un segundo supuesto-, algunos grupos encontraron maneras de persistir (aun cambiando el ámbito de inserción institucional) y de sostener la producción académica en cantidad o calidad a partir de la existencia de algunas condiciones y del desarrollo de algunos procesos y dinámicas que el estudio se propone reconocer, describir y analizar. Otros grupos, en cambio, han sufrido quiebres, e incluso se han desintegrado en diversos momentos históricos, empero alguno de sus integrantes (el mismo “maestro” o alguno de sus discípulos) han encontrado modos de reinsertarse en la Universidad, conformando nuevamente grupos académicos de prestigio.

Por otra parte, la bibliografía sobre la situación y la dinámica en las universidades alerta sobre los cambios acaecidos en los últimos años producto de un conjunto de factores. Nos interesa también indagar en las percepciones que tienen los responsables de los grupos académicos sobre las condiciones actuales de sostenimiento y producción de sus equipos, tanto sobre las condiciones que puedan ser percibidas como “adversas” como sobre los factores, procesos y dinámicas que se despliegan para favorecer la vida académica.

Se avanzó básicamente en tres líneas de trabajo:

1. Relevamiento teórico y construcción del marco teórico centrado en distintos aspectos, a saber:

- los estudios sobre universidad y, en particular, los estudios sobre grupos académicos
- el conocimiento disciplinar en los grupos académicos
- los modos de transmisión intergeneracional
- el concepto de crisis y los modos de encararla y procesarla
- la crisis en la Universidad argentina

## 2. Construcción de un mapa nacional de proyectos de investigación:

- a) La caracterización de Argentina en términos científico-tecnológico en comparación con otros países, con el propósito de dar cuenta de la situación de la ciencia y la tecnología en el país.
- b) La caracterización de las universidades nacionales a partir de un análisis socio-histórico y de un estudio comparativo de las mismas en distintos aspectos (antigüedad, tamaño, densidad investigativa, etc.).
- c) El relevamiento de los proyectos de investigación existentes en las universidades nacionales, a partir de la información que figura en sus páginas web y su análisis comparativo.

## 3. Elaboración de Encuesta de relevamiento y Entrevistas de prueba.

La administración de un cuestionario a docentes investigadores de universidades nacionales.

## > *Nuestro proceso en la investigación:*

El segundo desafío planteado en relación al procesamiento de la información se vincula con la encuesta elaborada por la Dra. Anahí Mastache, directora de esta investigación, con el asesoramiento de la Prof. Lidia Fernández. Esta encuesta tiene como intención comprender los rasgos de identidad de los grupos académicos desde la mirada de sus responsables, así como las condiciones y dinámicas institucionales a través de tiempos que pueden caracterizarse como críticos.



Universidad de Buenos Aires  
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación  
"Procesos y dinámica de los grupos académicos universitarios"

**CUESTIONARIO PARA EL RELEVAMIENTO AMPLIADO\***  
*\*Responda en los casilleros de color celeste*

**A. IDENTIFICACIÓN DEL INVESTIGADOR Y DEL GRUPO** (sobre el cual responderá todo el cuestionario)\*

*\*En las preguntas 6 y 7 responda con una "X"*

|   |                       |  |   |
|---|-----------------------|--|---|
| 1. Nombre con el que se identifica a su grupo de investigación  |                       |  |   |
| Laboratorio Fónica y de Optoelectrónica   |                       |  |   |
| 2. Universidad / Facultad / Centro, Instituto, Laboratorio o Programa de pertenencia actual:  |                       |  |   |
| a. Universidad  | b. Facultad           | c. Centro / Instituto / Laboratorio / Programa |   |
| Instituto Balseiro/ Comisión Nacional de Energía Atómica y Universidad  | Física                | Laboratorio Fónica y de Optoelectrónica.       |   |
| 3. Área disciplinar en la que realiza o realizó docencia e investigación.   |                       |  |   |
| Nanotecnología, Óptica y electrónica  |                       |  |   |
| 4. Principales líneas temáticas a lo largo de la historia del grupo   |                       |  |   |
| Desarrollo y estudio de dispositivos semiconductores para uso diverso en optoelectrónica y otra línea de detección ultrasensible de moléculas que es el desarrollo de técnicas y serologías para identificar pocas moléculas en particular tratando de aplicarlas al monitoreo de pesticidas en la producción argentina agrícola. |                       |  |   |
| 5. Principales fuentes de financiamiento  |                       |  |   |
| De la propia Comisión Nacional de Energía Atómica. Del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación y del Conicet  |                       |  |   |
| 6. Su rol en el Grupo   |                       |  |   |
| <input checked="" type="checkbox"/>   | Director del grupo    | <input type="checkbox"/>                       | Co-director del grupo                                       |
| <input type="checkbox"/>  | Emérito               | <input type="checkbox"/>                       | Consulto  |
| <input type="checkbox"/>  |                       | <input checked="" type="checkbox"/>            | Coordinador de Proyecto                                     |
| <input type="checkbox"/>  |                       | <input type="checkbox"/>                       | Titular   |
| <input type="checkbox"/>  |                       | <input checked="" type="checkbox"/>            | Asociado  |
| <input type="checkbox"/>  |                       | <input type="checkbox"/>                       | Adjunto   |
| 7. Categoría de investigador  |                       |  |   |
| <input type="checkbox"/>  | Investigador Asociado | <input type="checkbox"/>                       | Si pertenece a CONICET, señale su categoría de investigador |
| <input type="checkbox"/>  |                       | <input type="checkbox"/>                       | Investigador principal                                      |

**B. SU TRAYECTORIA ACADÉMICA**

*"Hay hechos que resultan decisivos en la vida personal y profesional". Sobre este supuesto, le pedimos que consigne algunos datos generales que nos permitirán utilizarlo en una generación y otros que Usted considere relevantes en la singularidad de su trayectoria.*

| 9. Estudios de grado (indicar título) | Universidad        | Años entre los que se desarrolló | Razones de la elección de la carrera/ institución |
|---------------------------------------|--------------------|----------------------------------|---|
| carrera de Ingeniería                 | U.N. Rosario       | 1981 y 1982                      |   |
| Licenciatura en Física                | Instituto Balseiro | 1986                             |   |

| 10. Estudios de posgrado (indicar título) | Universidad         | Años entre los que se desarrolló | Razones de la elección de la carrera/ institución   |
|---|---------------------|----------------------------------|---|
| Doctor en Física                          | Instituto Balseiro  | 1992                             | mi padre fue físico, se jubiló y de alguna manera lo que yo veía como tarea de investigación me resultaba atractiva como forma de vida. |
| Posdoctorado                              | Stuttgart, Alemania | 1993-1994                        |   |
| posdoctorado                              | París, Francia      | 1995-1996                        |   |

**11. Etapas de su trayectoria profesional:** seguramente ud. reconoce en su trayectoria profesional distintas etapas señaladas por cambios o hechos significativos; le rogamos que las identifique. Por ejemplo:

| Años (desde - hasta) | Lugar (centro, pertenencia institucional, país) | Hecho que marca su inicio | Hecho que marca su fin                   | Rasgos significativos de la etapa   | Nombre que podría identificarse |
|----------------------|---|---------------------------|--|---|---------------------------------|
| 1972-1983            | Empresa X, San Juan, Arg.                       | Título de grado           | Ingreso al posgrado en la Universidad YY | Trabajo profesional relativamente aislado de la Universidad y la investigación académica. Aprendizaje de modos de hacer profesional que luego me fueron útiles como investigador. | El destino                      |
| 1983-1986            | Instituto Balseiro                              | Estudio de Licenciatura   | Recibirse de Físico                      | Mucho orgullo por haber terminado, pero muy dura a nivel del trabajo, de extrema dedicación   |                                 |
|                      |   |                           |  |   | Etapas ritual pasaje            |

**12. Referentes y maestros antes y ahora.** A lo largo de su historia personal y académica, ha de haber encontrado maestros/as y figuras científicas -o grupos académicos- cuyo ejemplo (a través del intercambio personal, de las lecturas de sus obras o de referencias de terceros) han sido significativos para ud. como profesional, docente, investigador, etc. Por favor, indique los más significativos en el siguiente cuadro.

| Nombre (opcional) | Época de mayor incidencia | Aspectos en los que considera que esa persona/grupo influyó en ud. | Características personales y científicas que usted relaciona con esa influencia |
|-------------------|---------------------------|--|---|
|                   |                           |  |   |
|                   |                           |  |   |
|                   |                           |  |   |

**13. Discípulos:** le solicitamos que identifique los aspectos que hacen que alguien sea considerado un discípulo: cuestiones en las que sigue sus enseñanzas/ líneas de trabajo

|  |
|--|
|  |
|--|

**C. HISTORIA DEL GRUPO**

14. Año de creación:

15. El momento de creación

| Razones que contribuyeron a la creación (políticas, disciplinares, institucionales) | Dificultades que hubo que enfrentar (vinculadas a cuestiones políticas, institucionales, de recursos, de enfrentamientos académicos, etc.) |
|---|--|
|   |  |

El primer objetivo fue lograr que la mayor cantidad de directores de investigaciones completen esta herramienta para contar con un amplio abanico de experiencias e identificar personas consideradas "maestros referentes" dentro de la investigación académica así también como grupos académicos con trayectorias de nuestro interés. Se completaron 104 cuestionarios válidos recibidos por mail, provenientes de 18 facultades diversas de 31 universidades nacionales del país. El mayor número de cuestionarios se recibió por escrito y en menor cantidad se realizaron

entrevistas personales que luego se sistematizaron e incorporaron al resto. Sin embargo es interesante destacar el valor de las entrevistas personales por la posibilidad que ofrecieron a los investigadores de percibir matices en las respuestas que en la encuesta no se observaron.

En este segundo momento nos incorporamos nosotros al equipo de investigación con la doble expectativa de aportar al trabajo del equipo y en simultáneo ir construyendo nuestras primeras armas en la tarea de investigar bajo la supervisión de la directora del equipo.

El primer acercamiento fue desde el dispositivo previsto por la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. denominado Trabajo de Investigación en el cual los estudiantes de las diferentes carreras optan por participar durante un cuatrimestre (con la posibilidad de otro) de un Proyecto de Investigación. La tarea en esa primera instancia consistió en el relevamiento bibliográfico, la categorización sobre una de las preguntas y la elaboración de posibles líneas de investigación. En una segunda instancia del dispositivo trabajamos sobre una de las entrevistas procesándola, reconociendo su riqueza, sistematizándola e incorporándola al resto de los cuestionarios. La discusión y el intercambio de ideas fue uno de los ejes de los módulos. Sin duda, este dispositivo tal como fue implementado constituyó una valiosa puerta de entrada al mundo de la investigación universitaria desde la formación y la producción.

Luego, ya incorporados al equipo de investigación nuestra tarea consistió en la categorización de la pregunta 12 del cuestionario que preguntaba a los investigadores acerca de *“Referentes y maestros antes y ahora”... “A lo largo de su historia personal y académica, ha de haber encontrado maestros/as y figuras científicas –o grupos académicos- cuyo ejemplo (a través del intercambio personal, de las lecturas de sus obras o de referencias de terceros) han sido significativos para usted como profesional, docente, investigador, etc. Indique los más significativos.”*

Que se desagregaba en:

- a) *Nombre (del maestro)*
- b) *Época de mayor incidencia*
- c) *Aspectos en los que considera que esa persona/grupo influyó en usted.*
- d) *Características personales y científicas que usted relaciona con esa influencia.*

Cabe aclarar que todos los encuestados tuvieron la posibilidad, aunque no todos la utilizaron, de elegir tres personalidades reconocidas en las encuestas

Algunas conclusiones provisorias:

- e) *La distribución de los datos nos hace suponer que los investigadores se apropian en su primera, segunda y tercera opción, de aquellos aspectos que ven como un rasgo característico, distintivo y admirable de las personas que influyeron en ellos.*

Una de las primeras decisiones que tomamos fue la de considerar las preguntas c y d como complementarias ya que ambas revelan los aspectos ponderados por el entrevistado determinantes en la relación entre éste y la persona seleccionada. Luego, para la categorización de ambas preguntas organizamos tres grupos excluyentes (aunque los encuestados podían combinarlos en una misma respuesta), que utilizamos en los dos grupos, y que destacan:

*1) Aspectos Interpersonales (valores Humanos y/o Éticos).*

*Esta categoría aparece distribuida de modo uniforme en las tres opciones respondidas*



por los encuestados en las preguntas 12 - c y d. Se observa aproximadamente en un cuarto de las respuestas relevadas. No se halla aislado en ninguna oportunidad, sino en combinación con alguna de las otras categorías.

*II) Aspectos Sociales (Político- Ideológicos)*

*Esta categoría aparece escasamente distribuida entre los entrevistados, representada aproximadamente en un promedio de 7 %.*

*III) Aspectos Académicos (Metodológicos, Técnicos y/o Científicos)*

*Esta es la categoría que concentra la mayor cantidad de respuestas, aproximadamente 70%*

f)

g) Resultado del análisis de los aspectos transmitidos por la Comunidad Científica:

h)

i) Observamos luego que la Comunidad Científica estudiada ponderaba preferentemente los valores relativos a su quehacer académico (reproducir, transmitir el oficio de investigador, etc.) por sobre otras cuestiones como lo Interpersonal.

j) La frecuencia con que esta categoría aparecía justificó para su mejor comprensión el desglose en tres subcategorías:

k)

*l) 1: Aspectos vinculados a conocimientos científicos específicos.*

*m) Esta subcategoría remite al conjunto de conocimientos validos dentro de una comunidad académica, y a los paradigmas vigentes.*

n)

*o) 2: Aspectos vinculados a metodologías de investigación.*

*p) Aquí se destacan los aspectos técnicos y prácticos legitimados para la realización de las tareas de investigación.*

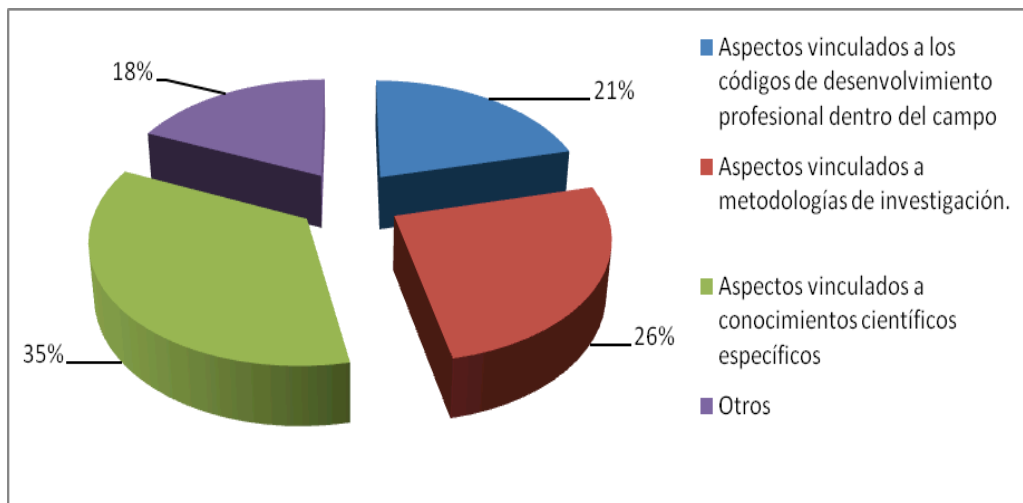
*q) 3: Aspectos vinculados a los códigos de desenvolvimiento profesional dentro del campo.*

*r) Hace referencia a las reglas de comunicación, habitus y status profesionales propios del campo.*

Resultados de la sistematización de las subcategorías:

La frecuencia de las tres subcategorías presentó en su tabulación una diferencia moderada; en la transmisión de los aspectos académicos que los científicos reconocidos realizan a las nuevas generaciones de investigadores, se destacaron principalmente los aspectos vinculados al conocimiento científico específico por sobre las demás.

**ASPECTOS VINCULADOS AL QUEHACER ACADÉMICO**



Algunas de las líneas de trabajo que surgieron en aquel momento:

- s) *-Analizar los años en los que se ven influidos los investigadores de acuerdo a la tabulación del equipo para ver si hay un momento histórico- político que marque una influencia.*
- t)
- u) *-Analizar los momentos de la vida académica- laboral de cada investigador para ver en cuál se vieron influidos.*
- v)
- w) *-Buscar en las características e historia de cada personalidad seleccionada por los investigadores ya que estas podrían ser las metas a las que desea (o deseó) arribar cada investigador y lo logró (o no) determinando un norte en su trayecto académico.*
- x)
- y) *- Seguir trabajando sobre la hipótesis de que existiría un conjunto de aspectos que de alguna manera se transmiten de generación en generación de científicos, como un **mandato** que se reproduce y que funcionaría como un pilar que sostiene a los equipos de investigación a largo del tiempo y a pesar de las coyunturas.*

A modo de reflexión:

Es importante mencionar que detrás de la construcción de cada una de las categorizaciones, conclusiones y supuestos hubo un fuerte trabajo de discusión en el equipo. Se conformó en un verdadero tránsito, en un constante ir y venir desde las matrices de datos, los matices de los datos y los diferentes matices de las entrevistas personales, hasta los referentes teóricos y la dirección del equipo, siempre con el objetivo de lograr solidez argumentativa para los constructos y al mismo tiempo intuición proyectiva para continuar avanzando.

## › Conclusiones de la ponencia

Nuestro trabajo dentro del Proyecto de Investigación continuó –y aún lo sigue haciendo– dentro de la misma dinámica de trabajo con el estudio acerca del impacto de los “maestros referentes” de los investigadores en relación a las etapas de su historia académica-profesional, entrecruzando la información proveniente de los niveles académicos y profesionales alcanzados por los jefes de los equipos de investigación y la etapa de incidencia, que tuvieron aquellas personas referentes, denominados “Maestros”. Nos sorprendió encontrar que la vida profesional es la etapa en la que más fuertemente se han sentido influidos y que de las etapas de formación académica son los posdoctorados los más significativos. Esto nos despertó la inquietud por indagar nuevas líneas de trabajo a partir de nuevas hipótesis explicativas. Nos aventuramos a pensar entonces que, quizás, los docentes de doctorados y posdoctorados cuando acceden a esos espacios ya cuentan con un prestigio y reconocimiento tal que resulta mucho más frecuente que sus alumnos se sientan identificados con ellos. También, que cuanto más se acorta la brecha de conocimientos entre los investigadores avanzados en su formación y sus maestros, mayor es la identificación y el reconocimiento de éstos como referentes. O bien, la posibilidad de establecer vínculos más prolongados, intensos y personalizados que supone el estudio de posgrado/ doctorado en relación a los de grado.

Finalmente, queremos cerrar nuestra ponencia reflexionando acerca de lo que fue nuestro trabajo como investigadores en formación en términos de un proceso en el que progresivamente nos fuimos apropiando de estrategias y herramientas para trabajar con el objeto de investigación. Al respecto, queremos destacar dos aspectos que generaron cambios cualitativos en nuestra producción: el primero fue la organización de un espacio físico y temporal en el cual desarrollar la tarea. La posibilidad de contar con un espacio organizado, planificado y esperado (desde el deseo) contribuyó notablemente a la realización de la tarea ya que le otorgó un marco de formalización al trabajo, en principio, desde lo que nos convocaba –y convoca– a ese sitio de encuentro y en ese lapso de tiempo. Luego, se convive en tiempo completo con la investigación ya que en forma recurrente nos encontrábamos pensando en forma individual o conversando con el otro surgían las temáticas; sin embargo, el espacio programado favoreció a un crecimiento sustancial en la organización de la tarea. Complementariamente, el segundo aspecto que queremos destacar fue la importancia de lograr conformar un equipo de investigación. No solo por la instancia superadora del individualismo que supone trabajar de a dos o más sujetos sino porque la producción colectiva de conocimiento surge a partir de la construcción de un diálogo entre el investigador y el objeto de estudio pero con la mediación de un otro, un investigador también que interpela y obliga a hacer explícitas las argumentaciones, obliga a escuchar las contra argumentaciones, o a veces, tan solo a aclarar que se está pensando en voz alta, y entonces ya no se piensa solo.

Nos parece valioso cerrar nuestra ponencia haciendo mención a este fenómeno de triangulación ya que creemos que fue a partir de éste se fortaleció nuestro proceso de formación como investigadores.

Nota: queremos hacer un agradecimiento explícito a la Dra. Anahí Mastache quien tiene la generosidad de permitirnos participar y formarnos dentro del equipo de investigación que ella dirige.

## > *Bibliografía:*

- Fernández I. m e Ickowicz M. (2008). Transmisión intergeneracional y desarrollo de escuelas académicas. El espacio de las cátedras en la Universidad Argentina. Ponencia presentada en el X CIOIE Barcelona. España
- Fernández, L. M. (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en condiciones críticas. Buenos Aires, Paidós.
- Mastache, Anahí (2010) Plan de investigación: Procesos y dinámica de los grupos académicos universitarios UBACyt, IICE Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Mastache, Anahí (dir) y otros (2012) Informe de Avance de Investigación 2010- 2012: Procesos y dinámica de los grupos académicos universitarios UBACyt, IICE Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Mazzoni, Diego y Rebrij, Efraim (2014) Informe 2014 sobre el análisis de las preguntas 12 c- d y 9-10: Procesos y dinámica de los grupos académicos universitarios UBACyt, IICE Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- [P Bourdieu](#), JC Passeron, J Melendres, M Subirats – (1981)-[La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza](#) terras.edu.ar
- Souto, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

# *Políticas de ingreso en la UNLP: diseño del proyecto de la investigación y resultados iniciales*

MONTENEGRO, Jessica/ UNLP - montenegro\_jessica@yahoo.com.ar

---

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: Educación Superior - política de ingreso – estrategias de ingreso - instituciones*

## » *Resumen*

En este trabajo presentamos un proyecto de tesis<sup>1</sup> el cual tiene como objeto contrastar los alcances de la política de ingreso a la UNLP y su forma de operativización en las Unidades académicas (UA) por medio de los mecanismos y estrategias de ingreso desarrolladas ad hoc, desde la óptica de los interjuegos entre los actores intervinientes en cada caso, para el período 1995-2013. El recorte temporal efectuado obedece al interés por indagar qué cambios introdujo la aprobación de una nueva normativa nacional: la Ley de Educación Superior (LES). Partimos del supuesto que la modificación del marco normativo nacional trajo como consecuencia el despliegue de nuevas regulaciones y de allí nuestro interés por conocer, describir y comprender qué incidencia tuvieron esas determinaciones en las políticas definidas a nivel local con respecto al ingreso a la UNLP y su expresión en las estrategias institucionales de distintas UA. De este modo, proponemos describir y analizar las características de los mecanismos de ingreso plasmados en las estrategias institucionales en las UA elegidas y comparar la normativa que las regula con los lineamientos generales de la propia institución a nivel central. Asimismo, nos proponemos indagar respecto de las perspectivas de los actores que participaron del diseño e implementación de la política de ingreso de la UNLP, y de las estrategias de ingreso a nivel de las UA. Nos interesa analizar los acuerdos, tensiones, controversias y conflictos suscitados entre esos actores con relación a los mecanismos y las estrategias de ingreso institucionales elaboradas.

Tomamos para el análisis las estrategias de ingreso sostenidas en cuatro UA de la UNLP: Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Médicas, Ciencias Agrarias y Forestales y Ciencias Exactas. El diseño del proyecto es de tipo descriptivo y se trata de un estudio de caso intrínseco. Al interior del caso, seleccionamos una muestra intencional para captar la heterogeneidad de

---

<sup>1</sup> La investigación en curso corresponde a la Tesis de Maestría en Educación de la UNLP, financiada por una beca de Iniciación a la investigación, otorgada por la UNLP.

mecanismos de ingreso, la cual obedece a un criterio construido a partir de un cruce de variables a fin de que la muestra represente: a) Diversos campos académicos disciplinares; b) Diversos grados de antigüedad en la implementación de la Estrategia de ingreso; c) Instituciones de tamaño y complejidad diversos; d) Modos y sistemas de ingreso heterogéneos. La estrategia metodológica es principalmente cualitativa aunque se utilizan herramientas cuantitativas. La fuente de índole primaria es la entrevistas semi-estructuradas en profundidad dirigidas a autoridades, responsables de los programas de ingreso tanto a nivel central como en cada UA y a los claustros intervinientes en la elaboración de las Estrategias de ingreso en cada UA); y la secundaria refiere a la consulta de bibliografía especializada, análisis de documento, archivo periodístico y fuentes estadísticas.

En función de la instancia actual de la investigación, presentamos en esta oportunidad algunos resultados relativos al análisis de cómo se construyó la política de ingreso a nivel central en la UNLP desde la implementación de la LES hasta la actualidad.

## › 1. Tema y problema de investigación

El tema de la investigación refiere a la política y a los mecanismos de ingreso a la universidad. El problema de investigación se inscribe dentro del área de estudios de la educación superior (Krotsch, 2001) y recoge aportes diversos. Por un lado, tomamos en consideración aspectos del enfoque organizacional (Clark, 1983; 2011; Krotsch; 2001; Baldrige et al, 1973; Becher, 2001; Krotsch y Prati; 2002) y de la sociología de la cultura de Bourdieu (1983; 2008). Por otro, consideramos investigaciones precedentes relativas a los sistemas de admisión de las instituciones universitarias en nuestro país (Chiroleu, 2009; Duarte, 2005; Ramallo y Sigal, 2010) y en la UNLP (Bracchi, Sannuto y Mendy, 2002; Bracchi, 2005).

El problema de la investigación se circunscribe a contrastar los alcances de la política de ingreso a la UNLP y su forma de operativización en las UA por medio de los mecanismos y estrategias de ingreso desarrolladas ad hoc, desde la óptica de los interjuegos entre los actores intervinientes en cada caso, para el período 1995-2013. El recorte temporal efectuado obedece al interés por indagar qué cambios introdujo la aprobación de una nueva normativa nacional: la Ley de Educación Superior. Partimos del supuesto que la modificación del marco normativo nacional trajo como consecuencia el despliegue de nuevas regulaciones y de allí nuestro interés por comprender qué incidencia tuvieron esas definiciones en las políticas definidas a nivel local con respecto al ingreso a la UNLP y su expresión en las estrategias institucionales de distintas UA.

El problema de investigación se estructura a partir de dos dimensiones de análisis. La primera reconoce que en nuestro país a partir de la sanción de la LES en 1995, por primera vez el Estado Nacional pretende regular y articular los subsistemas universitarios y no universitarios dejando en manos de cada institución la potestad para establecer de manera autónoma el régimen de admisión, permanencia y promoción de sus estudiantes. En ese marco regulatorio, cada institución que posea más de 50.000 estudiantes puede establecer su propia política de ingreso y se otorga la posibilidad de que cada facultad establezca su propio régimen de admisión. La UNLP

queda comprendida entre tales criterios. Esto ha dado lugar a la co-existencia -dentro de las UA de la UNLP-, de sistemas de admisión muy disímiles que abarcan desde los que plantean una estrategia selectiva así como otros que se basan en cursos introductorios y/o nivelatorios con requisitos de asistencia. Concebimos que las estrategias de ingreso de las UA -expresadas en normativas y dispositivos- difieren entre sí, en sus propósitos y modalidades, participando en su elaboración diversos actores con perspectivas singulares. Nos interesa indagar, entonces, las características de los mecanismos de ingreso plasmados en las estrategias institucionales en el período 1995-2013 en las UA elegidas. Asimismo nos proponemos comparar la normativa que regula las estrategias de ingreso en las UA con los lineamientos generales de la propia institución a nivel central.

La segunda dimensión de análisis recupera el proceso de construcción de las estrategias de ingreso de las que participaron en su elaboración diversos actores institucionales. Entendemos que los cambios en la normativa nacional trajo como consecuencia el despliegue de nuevas regulaciones a nivel local. Las perspectivas organizacionales (Clark, 1983; 2011; Becher; 2001; Peterson, 2007; Krotzsch y Prati; 2002) y la sociología de la cultura de Bourdieu (1983; 2008), muestran que las universidades manejan niveles de autonomía relativa respecto del poder central por sus características organizacionales. De este modo, las universidades desarrollan dinámicas específicas por la intervención de los actores académicos que modelan su ambiente de trabajo e inciden en el procesamiento de los cambios. Resulta relevante abordar el conocimiento de las relaciones que es posible trazar entre el diseño y la gestión de las políticas de Estado y las representaciones y prácticas mediante las cuales los actores universitarios median sus efectos y producen una versión particular y local de esas políticas, en un proceso de resignificación que incluye tanto momentos de apropiación, resignificación y resistencia. Por esto, creemos que este enfoque teórico metodológico nos permitirá atender a dos niveles de análisis: la primera, referida a la política que se efectúa desde la normativa nacional y su redefinición a nivel local (UNLP); la segunda, referida a los lineamientos que se establecen a nivel central de la UNLP y las redefiniciones que se producen a nivel de las UA.

## › *2. Objetivos de la investigación*

### *2.1 Objetivo General*

Contrastar los alcances de la política de ingreso a la UNLP y su forma de operativización en las UA por medio de los mecanismos y estrategias de ingreso desarrolladas ad hoc, desde la óptica de los interjuegos entre los actores intervinientes en cada caso, para el período 1995-2013.

### *2.2 Objetivos específicos*

Analizar los cambios que introdujo la LES en la definición de la política de ingreso a nivel local y su expresión en las estrategias institucionales de distintas UA.

Describir y analizar las características de los mecanismos de ingreso plasmados en las estrategias

institucionales en el período 1995-2013 en las UA elegidas.

Comparar la normativa que regula las estrategias de ingreso en las UA con los lineamientos generales de la propia institución a nivel central.

Indagar respecto de las perspectivas de los actores que participaron del diseño e implementación de la política de ingreso de la UNLP, y de las estrategias de ingreso a nivel de las UA, como así también de las evaluaciones que estos actores realizan en torno a sus resultados.

Analizar los acuerdos, tensiones, controversias y conflictos suscitados entre esos actores con relación a los mecanismos y las estrategias de ingreso institucionales elaboradas.

### › ***3. Relevancia de la investigación***

Concebimos que la relevancia del estudio refiere en primer término, a la centralidad que ha ganado en estos últimos tiempos la problemática del ingreso a la universidad en Argentina. La preocupación por estos estudios, por ejemplo, se ve reflejada en la consolidación de espacios de discusión y producción académica sobre el ingreso a la universidad en Argentina y en la región<sup>2</sup>. En segundo lugar, sostenemos que es relevante por la necesidad de avanzar y profundizar esta temática que se plantea como prioritaria en las agendas de las instituciones universitarias. Consideramos que la investigación contribuye a la profundización de conocimientos sobre los modos en que instituciones específicas de educación superior universitaria asumen y recrean políticas y mecanismos de ingreso, creando sus propias líneas de intervención en esta materia. Pretendemos aportar interpretaciones y caracterizaciones relativas a la forma en que se intersectan e influyen lo local y lo nacional en las políticas estudiadas. Y particularmente, elucidar cómo influyen actores clave, mediando y resignificando el sentido de programas y medidas, en función de posiciones que asumen acerca de la educación superior; aspecto que ha sido menos estudiado por la literatura de referencia. Asimismo consideramos que los resultados de este estudio podrán constituir un aporte para debatir y eventualmente rediseñar las políticas institucionales.

### › ***4. Tipo de Diseño y Metodología utilizada***

El estudio se caracteriza por ser descriptivo y analítico en tanto que busca comprender el caso individual significativo en el contexto de la teoría. Es un estudio de caso intrínseco, en tanto que busca comprender la política y mecanismos de ingreso en la UNLP. Esta estrategia de investigación centra su atención en la comprensión de las dinámicas que se presentan dentro del escenario particular de la UNLP (Eisenhardt, 1989). El estudio de casos es el estudio de la

---

<sup>2</sup> Uno de ellos refiere al Encuentro Nacional y Latinoamericano sobre el Ingreso a la Universidad Pública, el cual se desarrolla cada dos años y actualmente tiene su quinta edición en nuestro país.



particularidad (UNLP) y de la complejidad de un caso singular (captado a través de sus UA), para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1995). El interés por el caso de la UNLP radica en que se trata de una universidad tradicional y masiva, posee diversidad de campos disciplinares, estilos institucionales particulares y mecanismos de ingreso diversos.

Se definió una muestra intencional basada en criterios o según propósitos (Patton, 1990 en Maxwell, 1996). Ésta es una estrategia en la cual escenarios particulares, personas o eventos son seleccionados deliberadamente con el fin de obtener información que no puede ser conseguida de otra forma. Teniendo en cuenta que la UNLP constituye el escenario particular de esta investigación, seleccionamos deliberadamente las siguientes UA: Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Médicas, Ciencias Agrarias y Forestales y Ciencias Exactas.

La muestra seleccionada tiene como propósito manifestar la heterogeneidad dentro de la propia UNLP, de mecanismos establecidos por cada UA para la incorporación de estudiantes a las carreras de grado. La selección de las UA obedece a un criterio construido a partir de un cruce de variables, según:

*Campo académico disciplinar:* que la muestra represente diferentes campos disciplinares, a fin de conocer las formas de ingreso adoptadas por las disciplinas. La clasificación del campo académico disciplinar es tomada de Becher (2001) según, “disciplinas duras puras”; “disciplinas duras aplicadas”; “disciplinas blandas puras” y “disciplinas blandas aplicadas”.

*Antigüedad en la implementación de estrategia de ingreso* (Clark, 1983): que las estrategias implementadas en las UA posean distinto grado de antigüedad, algunas que sean relativamente recientes y otras que posean mayor antigüedad (supere los 15 años).

*Tamaño y complejidad* (Balgridge et al, 1973): tomamos como indicador de “tamaño” de las UA, el número de ingresantes dentro de cada una de ellas. Las clasificamos en: “chica” (que no superen los 400 ingresantes); “mediana” (que supere los 1000 ingresantes) y “grande” (que supere los 2000 ingresantes). Por su parte, el indicador que tomamos para medir la “complejidad” de las UA refiere al número de carreras, número de dependencias internas (Departamentos docentes) y número de Unidades de investigación (Institutos, Centros y Laboratorios).

*Modos de admisión* (Trombetta, 1999; Duarte, 2005): a) que las estrategias de ingreso de las UA seleccionadas posean distintas *funciones*: 1) nivelatorio, 2) articulador y 3) orientador; que las UA presenten diversas *modalidades de ingreso*, de tipo: “selectivo con cupo”; “selectivo sin cupo”; “irrestricto” o “admisión libre” con cursos obligatorios.

*Sistema de admisión* (Ramallo y Sigal, 2010): que las UA seleccionadas presenten diversos tipos de actividades planificadas formalmente para establecer el ingreso efectivo a los estudios de grado. Las tipologías son: a) “Admisión mediante prueba eliminatoria sin cupo”, b) Admisión mediante prueba eliminatoria con cupo; c) 1. Admisión mediante prueba no eliminatoria, 2. Evaluación sin prueba.

El diseño del proyecto combina una variedad de estrategias metodológicas con preeminencia de enfoques cualitativos aunque se utilizan herramientas cuantitativas particularmente para el seguimiento de datos sobre la cantidad de ingresantes, nuevos inscriptos, permanencia y egreso en cada UA.

Las fuentes y técnicas de recolección de la información son por un lado de índole primaria: la entrevista cualitativa semi-estructurada en profundidad, dirigida a informantes clave, tanto a nivel central de la UNLP como a nivel de las unidades académicas (secretarios académicos, responsables de los programas de ingreso, docentes a cargo del ingreso). Por otro lado, otra de las fuentes y técnicas de recolección de datos es de índole secundaria: análisis de documentos a nivel central de la UNLP como también de cada UA (fuentes estadísticas, estatuto, normativas y disposiciones, programas de ingreso). Asimismo consultamos bibliografía especializada, archivo periodístico y fuentes estadísticas.

La estrategia cualitativa, con una lógica de análisis sincrónico, es complementada con fuentes históricas. Las etapas de recolección de información se articulan y procesan de manera conjunta.

## › ***5. Resultados iniciales de la investigación***

En esta oportunidad presentamos algunos resultados relativos a la construcción de la política de ingreso a nivel central en la UNLP desde la implementación de la LES hasta la actualidad.

### *5.1. La política de ingreso en la UNLP*

Desde la perspectiva de los actores protagonistas de la gestación de la política de ingreso en la UNLP, la configuración del Ingreso surge en 1994 a partir de un Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas que la universidad a nivel central comenzaba a elaborar, más a partir de las demandas puntuales de determinadas UA. Estas demandas estaban vinculadas a los procesos de masificación que se dieron a partir de la transición democrática de 1983 y a las discusiones acerca de la ausencia de los conocimientos previos que los alumnos ingresantes presentaban en las asignaturas del primer año. En una primera etapa, se sumaron cuatro UA y luego fueron incorporándose todas dando origen a la “financiación del ingreso”. De esta manera, la distribución de los recursos se fue complejizando en tanto que las decisiones estaban centradas en la distribución y no en el aumento del presupuesto. Entendemos que este programa no fue producto de la decisión de implementar a nivel central una política de alcance universal sino que más bien intentó responder a la demanda de manera focalizada.

De acuerdo a uno de los testimonios recogidos, hasta el año 2010 el criterio que utilizaba la Secretaría de Asuntos Académicos a nivel central para la asignación de los recursos era la cantidad de alumnos que ingresaba a cada UA. A partir de ese momento, la Universidad dispuso que esa partida financiera se incorporara dentro del presupuesto de cada Facultad trasladando a la órbita

de cada UA la responsabilidad respecto del monto final de dinero que se destinaría al ingreso. Entendemos que el motivo de esta decisión fue descentralizar un conflicto que se estaba presentando en la competencia por la asignación presupuestaria dado que algunas Facultades contaban con recursos propios y lograban acceder a partidas presupuestarias más holgadas, en razón de la cantidad de alumnos que atendían. Esta situación generaba disparidades y tensiones que, desde nuestro punto de vista, se resolvieron a partir de la descentralización de los presupuestos.

A partir de las discusiones y propuestas que se comenzaban a generar dentro de la UNLP, el ingreso se convirtió en una prioridad de la agenda institucional generando posicionamientos políticos e ideológicos diversos y abriendo así una nueva discusión en toda la Universidad.

Por otro lado, y en relación a los cambios sucedidos en el período analizado a nivel central, uno de los actores entrevistados puntualizó que el primero y más significativo fue en 1984 con la supresión de los ingresos eliminatorios y con cupo que caracterizaron la política de acceso a la universidad pública durante la última dictadura militar. Otro hito significativo fue la creación del programa de “Equiparación de Oportunidades Educativas” como ya se mencionó. El año 2000 es otro momento en el que se registra una discontinuidad. En esa oportunidad, el contexto de crisis incidió que desde la propia Universidad se impulsaran acciones puntuales y focalizadas que intentaban complementar las acciones de ingreso con “actividades de acompañamiento durante el primer año”. Así, a partir de ese momento, la política de ingreso se amplió y vinculó con otros lineamientos de la política académica y de bienestar estudiantil orientados a mejorar la integración plena de los estudiantes a la vida universitaria.

## *5.2 La autonomía de las UA y la diversidad de mecanismos de ingreso expresado en las Estrategias de ingreso*

Las formas que adquiere el ingreso universitario en la UNLP varían según cada UA, en orden a lo que estipula la normativa vigente. Desde el año 1993 las autoridades de la UNLP comienzan a sistematizar el trabajo referido al ingreso, variando en un abanico de opciones y formas, desde el carácter introductorio hasta la restricción (Bracchi, Sannuto y Mendy, 2004).

Hemos interrogado acerca de cuáles son los lineamientos emanados por la Universidad y los sentidos que esos lineamientos adquieren en cada una de las UA y cómo entra en juego la autonomía de cada una de las facultades. Hasta el momento y por las entrevistas llevadas a cabo se puede sostener que, si bien existen lineamientos comunes entre las facultades, las mismas establecen objetivos de acuerdo a su posicionamiento político institucional específicamente respecto a la democratización en el acceso y la permanencia de los estudiantes en este nivel de educación superior.

La diversidad de estrategias en las UA nos anima a preguntar si esas distintas opciones resultan consistentes o no con una determinada concepción acerca del Ingreso en la UNLP. Desde el punto de vista de los objetivos, los responsables de la política de ingreso manifiestan una posición que se define por la intencionalidad de garantizar “condiciones facilitadoras” de la permanencia y la

integración plena a la vida universitaria de todos aquellos aspirantes a estudiar en la Universidad. Aun así, reconocen que el tamaño de la institución muchas veces complejiza la construcción de acuerdos sólidos aunque existen algunos consensos que suscriben la mayoría de las UA. Entre ellos se destaca el reconocimiento de que el ingreso no constituye un momento acotado en el calendario académico separado del resto de las actividades curriculares. Sin embargo, el caso de Ciencias Médicas introduce contradicciones. Desde la perspectiva de los funcionarios de la gestión central, en esa UA funciona una especie de “cupos encubiertos” que justifica que se incorporen anualmente nuevas exigencias para aprobar el Ingreso. Así, la política que sustentan las autoridades de esa carrera irrumpe frente a unos objetivos institucionales que apuntarían más a la integración que a la selección de los aspirantes. De esta manera, estarían conviviendo aún dentro de una misma institución perspectivas democratizadoras como restrictivas.

Hemos indagado respecto de las dificultades que a nivel central consideran que tienen al momento de diseñar e implementar políticas de ingreso. Según manifiesta una de las entrevistadas, “una de las dificultades es la autonomía de las facultades, por el tema de la Ley”. Desde la perspectiva de este actor, queda evidenciada una tensión que se produce entre las UA y el nivel central, la cual está vinculada con la autonomía que gozan las UA para la definición de sus propias políticas de ingreso.

De las entrevistas realizadas podemos caracterizar las diversas Estrategias de ingreso de las UA de la UNLP, las cuales fueron adquiriendo particularidades a través del tiempo. En una etapa inicial, estaban más centradas en la socialización al ingreso a la vida universitaria que al abordaje de los contenidos disciplinares específicos. En una segunda etapa, se incorpora el trabajo con los contenidos disciplinares abordados en el nivel educativo anterior. Aquí las estrategias de ingreso se caracterizan por ser de carácter nivelador en tanto que la mayoría de las UA se orientaron a posibilitar el repaso de los contenidos aprendidos en la escuela secundaria y a introducir a los estudiantes en los contenidos iniciales de las carreras emprendidas. En una tercera etapa, las estrategias de ingreso se caracterizan por trabajar en la revisión de los contenidos, no solamente desde el período de duración de los cursos (un mes) sino en un espacio de actividades de equiparación, como son las tutorías, que en algunos casos se extiende durante todo el primer cuatrimestre o el primer año. Aquí las estrategias se identifican por un tipo de acompañamiento en las trayectorias de los estudiantes.

Hemos visto que la mayoría de las facultades de la UNLP desarrollan sus Estrategias de ingreso con características particulares y con diferentes direccionalidades. Respecto a esto último, Bracchi y otras (2002) las agrupan según: 1) aquellas que mantienen el “ingreso directo”, posibilitando que los mecanismos de selección actúen en el inicio de las carreras; 2) aquellas que tienden a legitimar la selección en instancias previas a la iniciación de las carreras, mediante evaluación de contenidos y admisión según resultados; 3) un conjunto que intenta captar la existencia de grupos con desiguales posibilidades, a fin de intervenir mediante estrategias de discriminación positiva.

## › 6. Consideraciones finales

Una de las problemáticas actuales con las que se enfrentan muchas universidades tanto nacionales como internacionales, es con las políticas y las acciones institucionales destinadas al acompañamiento en el ingreso. Al respecto, pareciera generalizarse una tendencia a pensar a las estrategias de ingreso como parte de la dinámica misma del primer año, con propuestas nivelatorias, compensatorias, instancias de orientación y tutoría que se despliegan a lo largo del ciclo académico. El supuesto que subyace a estas iniciativas sería la idea de que la “filiación” a la vida universitaria constituye un proceso lento, complejo y con diversos ritmos y características de acuerdo a los rasgos que asumen las carreras y también los propios sujetos que por ellas transitan. Sin embargo, como hemos visto, conviven –incluso dentro de una misma institución–, perspectivas democratizadoras como restrictivas.

La caracterización presentada pone en evidencia, una vez más, la complejidad que asumen los procesos de cambio en las políticas y estrategias de ingreso de las universidades como organizaciones de base pesada y con una cierta renuencia a las transformaciones profundas. En uno de los testimonios recogidos, la metáfora que aparece es la de un “elefante” que va realizando ajustes y cambios graduales pero muy lentos. Se reconoce que “romper con las estructuras establecidas” no es una tarea sencilla aunque es posible, si se la asume como un trabajo de largo aliento.

Tal como ha demostrado la literatura ya citada acerca de los enfoques organizacionales, muchas veces los procesos de cambio resultan sustentables cuando los impulsan grupos académicos particulares, con intereses que confluyen en una decisión compartida. Así, más que definiciones que “bajan” desde las estructuras organizativas, los cambios se terminan gestando “desde abajo”. En uno de los testimonios recogidos, son aquellos grupos proactivos, aquellas “cátedras que quieren, con los docentes que son más abiertos o que menos problemas tienen” las que terminan, finalmente, impulsando transformaciones lentas pero duraderas.

Entendemos que la problemática del ingreso a los estudios universitarios es compleja y demanda prioridad en las agendas institucionales, debido a su alcance coyuntural y a las relaciones que se pueden establecer con las condiciones estructurales del sistema educativo, en general y el sistema universitario, en particular.

## › 7. Bibliografía

- Balgridge, J. V.; Curtis, D.; Ecker, G.; Riley, G. (1973) “The impact of institutional size and complexity on Faculty Autonomy”. *The Journal of Higher Education*, Vol. 44, No. 7, pp. 532-547.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bracchi, C. Sannuto, J. Mendy, M. (2002). “Políticas de Educación Superior: el ingreso a los estudios

- universitarios en la UNLP". En Krotsch, P. (organizador) (2002). *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autonomía Metropolitana.
- Clark, B. (2011). Cambio sustentable en la universidad. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Eisenhardt, K.M. (1989). "Building Theories from Case Study Research" en *Academy of management Review*, vol. 14, no. 4.
- Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Cuadernos Universitarios Nº 6. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P; Suasnábar, C. (2002). "Los estudios sobre la Educación Superior: Una reflexión en torno en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo". *Pensamiento Universitario*, N° 10, Octubre.
- Maxwell, J. (1996) "Un modelo para el diseño de investigación cualitativo" y "¿Qué Hará Para Conducir La Investigación?, Qualitative Research Design. An interactive Approach. Traducción: María Luisa Graffigna. SAGE Publications.
- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). *Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina*. Documento de Trabajo N° 255. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata: Madrid.
- Trombetta, A. (1999). El Ingreso a las Universidades Nacionales en Argentina. En *Sistemas de Admisión a la Universidad*. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Buenos Aires: Serie Nuevas Tendencias.

# *Perfiles que predominan en los alumnos con distintos niveles de logro durante el primer año de vida universitaria. El caso de los estudiantes de Ingeniería de la FRBA – UTN, cohorte 2011*

MONTEQUIN, Adriana / FRBA UTN – [const.familiares.adriana@gmail.com](mailto:const.familiares.adriana@gmail.com)

---

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: Deserción inicial, Desgranamiento, Condicionantes, Educación superior, Factores socio-familiares, Carreras de Ingeniería*

## **> Resumen**

El presente trabajo desarrolla algunos avances de un proyecto de investigación centrado en el problema de la inserción en el campo universitario en la era de la masificación acentuada en las últimas décadas no sólo en Argentina, sino también en toda América Latina. Uno de los principales objetivos de la investigación se orienta a identificar la eventual existencia de diferencias entre el perfil de los estudiantes que logran y aquellos que no logran cumplir satisfactoriamente con los requisitos del plan de estudios durante el primer año de carrera. El caso estudiado es el de los ingresantes del año 2011 en las carreras de Ingeniería de la Facultad Regional Buenos Aires (FRBA) de la Universidad Tecnológica Nacional.

Nuestro interés en el período de inserción inicial se debe a que en esta etapa se registran los porcentajes más relevantes de abandono y desgranamiento. Además, se trata de una instancia particularmente significativa en el proceso de volverse estudiante, en la que tienen lugar composiciones entre el estudiante y su nuevo medio que van dando forma a lo que luego se expresará como éxito o fracaso académico.

Del abordaje exploratorio de este fenómeno surgieron algunas de las preguntas que guían nuestro trabajo, tales como: ¿Es posible identificar situaciones o factores que permitan discriminar entre estudiantes con mayor y con menor probabilidad de fracaso?; ¿Es más frecuente el fracaso en alumnos con un determinado perfil socio-familiar, y cierto tipo de motivación?; ¿Cómo explicar las diferencias sustantivas de resultados en el primer año de carrera universitaria entre jóvenes provenientes de contextos sociales similares?

En esta ponencia se aborda el capítulo referido al análisis cuantitativo de nuestra

investigación. En primer lugar, se describe la trayectoria académica cuantificando los fenómenos de eficiencia: desgranamiento, eventual deserción (o riesgo de abandono), y diversos grados de logro entre los estudiantes de primer año. En segundo lugar, se analizan los rasgos de los alumnos con mayor y con menor nivel de logro, tomando en consideración variables socio-demográficas y de motivación que surgen de una encuesta que la FRBA aplica a todos los alumnos que ingresan. Entre ambos extremos de logro quedó comprendida una muestra que representa el 63,7% de la cohorte. El análisis mostró que al menos cuatro de los factores considerados tienen incidencia en el proceso de inserción y permiten explicar en algún grado el desempeño de los alumnos, estos son: la edad; la situación laboral (si trabajaba o no en el año anterior al ingreso); el nivel de ingreso familiar mensual; y la educación de sus padres. Las razones que los impulsaron a elegir la carrera no muestran una clara influencia sobre los resultados académicos. Consideramos que si bien en sí mismos estos indicadores son insuficientes para dar cuenta de la especificidad de cada trayectoria académica, constituyen el punto de partida para un análisis más profundo, el que se aborda en la segunda parte de la investigación.

### › *Estudiantes de las carreras de Ingeniería de la FRBA-UTN, cohorte 2011. Primer año de vida universitaria*

La investigación en cuyo marco se inscribe el presente trabajo, busca identificar los diferentes tipos de relación entre los resultados académicos obtenidos por los estudiantes durante su primer año de carrera y algunos factores sociodemográficos que los caracterizan. En particular nos interesa conocer si existen factores que tiendan a incidir especialmente en cierto tipo de resultado.

Partimos, entre otros, del siguiente interrogante: ¿existen diferencias, durante ese período, entre el perfil de los estudiantes que logran y quienes no logran cumplir en forma adecuada con los requisitos del plan de estudios? Para buscar una respuesta, se clasificó al universo de estudiantes según su rendimiento, a partir de medir los resultados alcanzados por cada estudiante. El estudio del rendimiento o trayectoria académica desde una perspectiva descriptiva permite cuantificar los fenómenos de eficiencia, que comprenden el desgranamiento (rezago), la eventual deserción (riesgo de abandono), y los diferentes niveles de rendimiento. Cabe señalar que si bien en sí mismos estos indicadores no son suficientes para dar cuenta de las diferentes dinámicas de las trayectorias académicas, constituyen el punto de partida para un análisis más profundo.

### › *Evolución académica de los ingresantes durante el primer año de carrera*

A continuación se describe la evolución de la cohorte 2011 durante su trayectoria académica en el primer año de todas las carreras de Ingeniería de la FRBA UTN (de marzo 2011 a



marzo 2012), en función de cuatro los indicadores de logro. En ese Ciclo Académico lograron ingresar a la FRBA-UTN un total de 1721 alumnos, lo que equivale al 42,6% de quienes se habían anotado como aspirantes a ingresar en ese año. Durante el primer año de cursada 1558 alumnos sostuvieron su asistencia en por lo menos una asignatura, es decir el 90,5%. Por lo tanto, antes de concluir el primer año de vida académica, el 9,5% de los ingresantes había dejado de concurrir a la facultad. Los alumnos que aprobaron la cursada de al menos una asignatura, fueron 1368, es decir, el 79% de los ingresantes. De este grupo, 1072 estudiantes aprobaron al menos un examen final en ese período, lo que equivale al 62% de la cohorte. Por último, entre quienes habían ingresado en 2011, un total de 1433 alumnos se reinscriben en el ciclo lectivo siguiente (2012) en al menos una asignatura. Vale decir que el 83% del grupo originario expresa una señal de sostener su intención de hacer la carrera. Respecto del 17% si bien se sabe que en 2012 no eran alumnos activos de la FRBA, no puede afirmarse que hayan abandonado el sistema de educación superior, ya que una parte de ellos pudo haber optado por otra facultad o por otra universidad.

Cabe observar, que la secuencia de logros muestra que el rendimiento académico de la cohorte decrece en cada nueva instancia de exigencia para aprobar las asignaturas. En efecto, para la cohorte 2011 el promedio de materias regularizadas por asistencia fue de 5,6; el de cursadas aprobadas fue de 3,3 materias, y el de materias con finales aprobados fue igual a 2. Es importante tener presente que de acuerdo a la normativa vigente en la UTN, para inscribirse en asignaturas en el ciclo lectivo posterior al año de ingreso, no se requiere que el alumno haya aprobado asignaturas del plan de estudios en ninguna de las instancias señaladas precedentemente.

### › *El primer año de carrera: logros y fracasos. Los grupos de rendimiento*

Con el objetivo de ampliar nuestro conocimiento de la experiencia universitaria durante el primer año, y de indagar sobre la eventual existencia de diferencias entre el perfil de los estudiantes que logran y los que no logran cumplir satisfactoriamente con los requisitos del plan de estudios, se seleccionó una muestra de la cohorte 2011. Esta selección comprende los extremos a cada lado del nivel de rendimiento académico, y se estructura en 4 grupos: 2 de ellos corresponden a los alumnos con niveles de logro más bajo, y 2 a los de nivel más alto. Para organizar los grupos se consideraron tres variables de rendimiento: a) la cantidad de asignaturas regularizadas por haber aprobado las evaluaciones parciales; b) la cantidad de materias con examen final aprobado; y c) la inscripción en asignaturas de la carrera en el ciclo lectivo 2012.

A partir de tales indicadores se fijaron los criterios para clasificar a los alumnos considerados en potencial riesgo académico debido a su bajo nivel de logro, los que se dividieron en dos grupos:

a) El Grupo 1, identificado como de “*Riesgo*”, es el que tiene el nivel más bajo de rendimiento y presenta un cierto nivel de discontinuidad: reúne a quienes no habiendo aprobado la cursada de más de 3 asignaturas, ni más de 2 finales interrumpieron su actividad, ya que no se inscribieron en

ninguna materia al iniciarse el siguiente ciclo lectivo. En este Grupo también se incluyó a quienes si bien se re-inscribieron en alguna asignatura en 2012, no logran aprobar la cursada o el final de más una materia. Este grupo quedó integrado por 351 alumnos que representan el 20,4% de la cohorte.

b) El Grupo 2, identificado como de “*Bajo nivel de logro*”: corresponde a los alumnos que si bien alcanzaron una mejor inserción que los del grupo anterior, se encuentran muy por debajo del rendimiento pautado por el plan de estudios para el primer año de carrera: reúne a quienes continúan estudiando en el ciclo de 2012, pero en ningún caso superan las 4 asignaturas regularizadas, y aprobaron de 0 y 3 finales como máximo. Este grupo está integrado por 465 estudiantes, que equivalen al 27% de la cohorte.

La suma de estos dos grupos de bajo rendimiento reúne una proporción cercana a la mitad de los alumnos de la cohorte.

En segundo lugar, se definieron los estándares para el mayor nivel de logro, en base a los cuales, se organizaron otros dos grupos:

c) El Grupo 3, identificado como de “*Alto*” rendimiento: reúne a quienes regularizaron entre 5 y 8 asignaturas, llegan a aprobar los finales de entre 5 y 6 materias, y continúan cursando en 2012. Este grupo está integrado por 166 alumnos, que es el 9,6% del total de ingresantes.

d) El Grupo 4, identificado como de “*Óptimo*” rendimiento, por tener el máximo estándar de éxito: reúne a quienes aprobaron las evaluaciones parciales y los exámenes finales de entre 7 y 9 asignaturas, y continúan cursando en 2012. Este grupo está integrado por 113 alumnos, equivalentes al 6,6% de la cohorte.

El conjunto de estudiantes que reúnen los cuatro grupos representan el 63,5% del total de la cohorte 2011.

## › *Factores condicionantes de la performance de los alumnos de las carreras de Ingeniería en la FRBA-UTN, 2011*

*Los grupos de alto y bajo nivel de rendimiento académico y su relación con las características personales y sociodemográficas. Prueba del Chi<sup>2</sup>*

A fin de conocer si existen rasgos característicos que distingan entre sí a los grupos de éxito y de fracaso inicial, se estudió cada grupo de rendimiento a la luz de 16 variables independientes, se analizó la distribución de porcentajes hallada en cada caso, y se buscó en cuáles podría existir correlación respecto de los logros académicos.

Las 16 variables analizadas se reúnen en cinco áreas temáticas: a) sociodemográficas: edad, estado civil, género, lugar de residencia; b) variable educativa: promedio obtenido en los estudios secundarios; c) vocacionales: carrera elegida, motivo de elección de la carrera; d) medios económicos para el estudio: situación laboral, fuente de ingresos; e) rasgos del contexto socio-

económico y cultural familiar: monto de la renta mensual del grupo familiar; máximo nivel de estudios del padre y de la madre; ocupación del padre y de la madre; si vive el padre y si vive la madre.

A fin de conocer la posible existencia de relaciones entre variables independientes y la variable dependiente (nivel de logro) se realizó la prueba de Chi<sup>2</sup>, que arrojó tres tipos de resultados, en base a los cuales se clasificaron las características de individuos y contexto según el diverso grado de significación de la relación entre variables. Los resultados fueron los siguientes:

1. Se mostró que con un nivel de significación del 5%, un primer conjunto de variables, eran independientes respecto de las variables de rendimiento académico. Ellas son seis: género, carrera en la que se inscribió, motivo de elección de la carrera, nivel educativo de la madre, si vive el padre, y si vive la madre. Por esta razón se descartó su consideración al caracterizar a los grupos de rendimiento.
2. Un segundo grupo variables, si bien la prueba de hipótesis muestra que tienen relación con el rendimiento académico, debido a que más del 20% de las casillas de la tabla tienen frecuencias menores que 5, no es posible asegurar que los resultados de la prueba sean válidos. Por esta razón se resolvió que tampoco se tomarían en cuenta estos factores para caracterizar los diversos grupos de rendimiento. En este conjunto quedaron incluidas las tres siguientes variables: la edad, el estado civil, y el lugar de residencia.
3. Por último, se identificó un tercer grupo de variables independientes que con un grado de significación del 5%, mostraron tener relación con el nivel de logro medido mediante la combinación de esas variables que definieron los cuatro grupos de rendimiento. Tales variables son las siguientes siete: promedio del colegio secundario, situación laboral del alumno, fuente de ingresos, monto de la renta mensual familiar, máximo nivel de estudios del padre, ocupación del padre, y ocupación de la madre. Gran parte de éstas son las que corresponden a los medios económicos para el estudio y al contexto socio- económico y cultural familiar del alumno.

En síntesis, de los resultados de la prueba de Chi<sup>2</sup> nos permitió arribar a una primera caracterización de los perfiles de alumnos con alto y bajo rendimiento que ingresaron a las carreras de Ingeniería de la FRBA-UTN en 2011. Tales perfiles se sintetizan en Tabla N° 1. En segundo lugar, recortó una selección posible de variables con cierto grado de incidencia en el rendimiento, las que serán contrastadas con otra selección realizada para un nuevo análisis que se desarrolla a continuación.

**Tabla N° 1: Análisis comparativo de las características predominantes de los grupos de nivel de rendimiento académico bajo y alto**

| Variables | Bajo nivel de logro |            | Alto nivel de logro |              |
|-----------|---------------------|------------|---------------------|--------------|
|           | Grupo de Riesgo     | Grupo Bajo | Grupo Alto          | Grupo Óptimo |

| Pro medio Secundario                | Predominan Notas 6 a 8 / y Notas 9 a 10   | Preferente mente Notas 5 a 6   | Preferente mente Notas 8 a 10  | Preferente mente Notas 8 a 10                                       |
|-------------------------------------|---|--|--|---|
| Situación Laboral previa al ingreso | Preferentemente No trabajan   | Preferente mente No trabajan   | Predomina n los que Trabajan para ganar experiencia; / o No trabajan | Preferente mente No trabajan  |
| Fuente de Ingresos                  | Tienden a contar con Aporte Familiar / y alta presencia de Becados                                    | Menor presencia de los que viven de Ingresos propios                       | Tienden a contar con Beca / o Aporte Familiar                        | Tienden a contar con Aporte Familiar / y baja presencia de Becados  |
| Mon to renta mensual                | Tanto los de mayor como de menor a \$4.000  | Predominan los de Menos de \$4.000   | Predomina n los de Más de \$4.000                                    | Predomina n los de Más de \$4.000                                   |
| Estu dios del padre                 | Preferentemente los de Primario y Secundario Incompl.   | Distribución similar al promedio   | Predomina n los de Secundario Compl./ Est. Superiores Compl.         | Predomina n los de Estudio Superior Incompl. / Est. Superior Compl. |
| Ocu pación del padre                | Mayor presencia de desocupados, jubilados y benef. planes sociales / Menor representación de docentes | Predominan los Empleados / desocupados, jubilados y benef. planes sociales | Predomina n los Empresarios / y los Profesionales                    | Predomina n los Docentes / y los Profesionales                      |
| Ocu pación de la madre              | Preferentemente Amas de casa y Empleadas  | Preferente mente Profesionales   | Preferente mente Empresarias / y Docentes                            | Tienden a ser Docentes / y Empresarias                              |

### *Determinantes del rendimiento de toda la cohorte 2011, según el Modelo de Regresión Lineal*

Como hemos señalado, el análisis descriptivo en base a las variables independientes y dependientes nos orientó en una nueva exploración que identificara relaciones significativas entre los factores individuales o de contexto, y el tipo de rendimiento durante el primer año de carrera. En este caso, se seleccionó un único indicador de logro académico (variable dependiente): la cantidad de finales aprobados hasta el turno de exámenes de marzo 2012, en un rango que va de 0 a 9 finales. En cuanto a las variables independientes el nuevo grupo está conformado por las seis siguientes: el sexo, la edad, la situación laboral, el nivel de ingreso mensual familiar, el nivel de

educación del padre y el de la madre. El estudio se realizó mediante la aplicación del Modelo de Regresión Lineal.

El modelo a estimar consiste en establecer una variable a explicar y una serie de regresores o variables explicativas, para identificar cuál de ellos determina la performance de los alumnos. En nuestro caso, se propuso la variable representativa del rendimiento y los determinantes ya mencionados. A diferencia del análisis anterior, los casos analizados en base al Modelo de Regresión Lineal comprenden el universo total de la cohorte.

Los resultados indican: que la edad del estudiante; el que estuviera o no empleado en el año anterior al iniciar la carrera; el nivel mensual del ingreso familiar; y la educación de sus padres explican el desempeño de los alumnos. En particular, se observa que cuantos más años tienen los alumnos, menos finales aprueban. Según nuestro estudio, que los individuos tengan un año más de edad, reduce un 1,7% la performance universitaria, manteniendo el resto constante. El hecho que los individuos estén empleados, impacta en una reducción de la performance universitaria de un 12%, *ceteris paribus*. Por otro lado, tener mayor poder adquisitivo, es decir, un incremento en el ingreso familiar en términos unitarios, reduce la performance universitaria en un 10%, *ceteris paribus* el resto.

Los años de educación de los padres también inciden y son altamente significativos: un año más de educación de los padres genera un aumento de la performance de los estudiantes en un 1% aproximado, manteniendo el resto de las variables constantes. La variable sexo no mostró tener una relación significativa con el rendimiento.

Por lo tanto, al tomar como único indicador de rendimiento las materias con finales aprobados, se obtiene que cinco de los factores seleccionados para esta prueba determinan el desempeño académico de los estudiantes: dos de ellos de carácter personal: su edad y su situación laboral, y otros tres relativos a su contexto de origen familiar: el ingreso del hogar, la educación de su padre, y la educación de su madre.

## › *Perfil del estudiante de diferentes niveles de rendimiento*

En el presente trabajo hemos intentado dar cuenta de los factores que están en juego en el sujeto estudiante durante el primer año de la carrera. Nuestras conclusiones provisorias nos permiten sugerir que hay algunas variables que pueden explicar en mayor grado que otras, el rendimiento satisfactorio (o su situación contraria). En función de estos resultados esbozamos un perfil de los dos tipos de estudiantes que hemos querido identificar. No obstante, conviene aclarar que dicho perfil no condice necesariamente con el de un estudiante real de primer año: difícilmente pueda éste reunir todas estas características. En todo caso, lo que queremos resaltar son las tendencias asociadas al buen y al mal rendimiento académico. El resultado de estas tendencias nos permite construir un alumno de primer año susceptible de ser extrapolado para ser analizado como una variable analítica.

Como se desprende de los análisis desarrollados, si tuviéramos que definir un alumno de riesgo o un alumno exitoso en las carreras de Ingeniería de la FRBA, posiblemente no focalizaríamos en su género, ya que el hecho de ser hombre o mujer no suponen un determinado tipo de rendimiento. Lo mismo ocurre con el motivo de elección de la carrera, el nivel educativo de la madre, así como la circunstancia de que su padre o su madre estén vivos o no.

Por el contrario, otros rasgos sí nos orientarían para identificarlo y en consecuencia nos han servido para modelizar ambos perfiles: la edad, así como las características correspondientes a los medios económicos para el estudio y al contexto socio-económico y cultural familiar (promedio del colegio secundario, situación laboral, fuente de ingresos, monto de la renta mensual familiar, máximo nivel de estudios del padre, ocupación del padre, y ocupación de la madre). Esta modelización, entonces, reúne los factores significativos que hacen tanto al alumno de riesgo, cuanto al alumno de óptimo rendimiento.

### *Perfil del alumno de riesgo*

Frente al problema de los elevados índices de deserción y desgranamiento, el alumno sobre el que la universidad debe prestar especial atención es, entre otros, aquel que ingresa a la carrera con un bajo promedio del secundario. Ese alumno que ha tenido un desempeño escolar bajo en el transcurso de su educación media, en la instancia sucesiva tropezará con dificultades propias de la vida académica universitaria: le cuesta mucho seguir el ritmo de las materias y a los profesores, organizar su tiempo, jerarquizar y posponer el disfrute de actividades que compiten con el estudio. En cuanto a su situación laboral, nos resulta claro que en el alumno con riesgo académico tiene una influencia determinante el hecho de que se encuentre ocupado o buscando trabajo al momento de ingresar a la facultad. Ello no impide que también sea frecuente encontrar que su fuente principal de ingreso sea el aporte familiar o una beca.

Su padre alcanzó como máximo a cursar algunos años del nivel de educación media, es beneficiario de planes sociales, o se encuentra desempleado o jubilado. Su madre puede ser ama de casa o empleada, y en menor medida se desempeña como profesional o empresaria. Como se desprende de los distintos resultados, si bien hay rasgos representativos en este modelo de estudiante, la situación personal y el contexto socio-familiar de este alumno de riesgo no muestra un perfil claramente delimitado. Y en algún caso, el estado actual de nuestros conocimientos nos impide establecer con precisiones el impacto de algunas de las variables, como la referida al monto de la renta familiar, ya que los análisis realizados no arrojan resultados unívocos. En efecto, según la prueba de Chi<sup>2</sup>, este grupo tiende a contar con una renta familiar más baja que los otros, pero la regresión lineal llega a una conclusión contraria. La dificultad para interpretar estos datos nos hace volver sobre el modo en que ha sido construido por la encuesta-fuente de información. Por el momento, los datos analizados muestran que en los casos de alumnos de riesgo, el ingreso familiar puede ser tanto alto como bajo.

### *Perfil del alumno de Bajo nivel de logro*

Si reunimos tanto al Grupo de “*Riesgo*” cuanto al denominado de “*Bajo*” rendimiento, en virtud de que como máximo llegan a cumplir con el 30% aproximado de las pautas del plan de estudios, y que entre ambos grupos queda comprendida cerca de la mitad de la cohorte, resulta un perfil con el predominio de los rasgos que se indican a continuación.

El alumno de *bajo nivel de logro* académico, preferentemente no trabaja, su fuente de ingresos no se diferencia en forma sustantiva de la que predomina entre sus compañeros de cohorte, ya que no tiende a vivir de sus propios recursos. La educación del padre, si bien puede ser de nivel bajo, en gran parte de los casos presenta diferentes niveles cuya distribución en el grupo es similar a la que observada en la media de la cohorte a la que pertenece.

Las características que definen su especificidad están se relacionan con su formación académica previa, ya que suele mostrar una baja performance en el colegio secundario (su promedio de notas tiende a no superar los 6 puntos). La renta familiar mensual suele ser menor a \$4000 (cifra que en términos actuales, es inferior al equivalente a 2.3 sueldos mínimos). Su padre se desempeña como empleado, o bien puede encontrarse desocupado, es jubilado o es beneficiario de un plan social; y su madre puede ser ama de casa, empleada o profesional.

### *Perfil del alumno de rendimiento óptimo*

El alumno que tiene un “*óptimo nivel de logro*” es el que aprehende la vida universitaria con facilidad en el primer año de la carrera. Es un alumno que llega a la universidad habiendo tenido un buen desempeño académico (con notas mayores a 8) y sin mayores dificultades a la hora de rendir parciales y finales. Ha cumplido con todos o casi todos los objetivos académicos planteados por el plan de estudios de la carrera de Ingeniería para el primer año. En cuanto a su situación laboral refiere, este alumno no trabaja, o bien lo hace para ganar experiencia. Su fuente de recursos proviene preferentemente del aporte familiar, el ingreso de la propia familia es predominantemente alto (dentro de los límites de interpretación que encierra la indicación de este dato en nuestra fuente de información). Su padre ha emprendido estudios superiores (completándolos o no), es profesional o docente. Su madre tiende a desempeñarse como docente o empresaria. *Ambos padres conforman un entorno que ha logrado realizar la importancia asignada a la educación superior.*

## > *Discusión*

Los resultados obtenidos en el presente desarrollo pueden vincularse con los antecedentes empíricos de otros estudios que han abordado los problemas de inserción y deserción en el campo universitario, en base al mismo tipo de indicadores.

En esta etapa de la investigación hemos encontrado algunas variables con diferencias significativas en su grado de impacto en el rendimiento académico. Nos referimos a los antecedentes académicos, los medios económicos para el estudio y al contexto socio-cultural familiar: promedio del colegio secundario, situación laboral, fuente de ingresos, monto de la renta

mensual familiar, máximo nivel de estudios del padre, ocupación del padre, y ocupación de la madre. En tanto que otros factores no parecen ser relevantes a la hora de realizar predicciones sobre los resultados académicos, al menos en la etapa inicial: género, motivo de elección de la carrera, nivel educativo de la madre, si viven o no el padre o la madre.

Con el propósito de ubicar la investigación y sus resultados en el contexto del conocimiento generado sobre el tema, a continuación se presentan los hallazgos de investigaciones realizadas en este campo.

Un aspecto que se ha manifestado relevante a lo largo de los trabajos empíricos es la incidencia del estrato socioeconómico, en virtud de su asociación con la capacidad de que el estudiante logre un buen ajuste y adaptación en el ingreso a la universidad. Varias investigaciones consideran que ese contexto es fundamental para el rendimiento de los alumnos, al tiempo que proponen un abordaje complejo al integrar distintas variables tales como la educación y la ocupación de los padres, el nivel de ingresos económicos, la situación laboral del estudiante y la existencia de ayudas económicas externas. (Di Gresia, Porto y Ripani, 2002; Schiefelbein y Simmons, 1981; Ramírez-Herrera, 2002).

Además de las características personales, se asocian al rendimiento académico un variado conjunto de factores, como así lo explican Di Gresia, Porto y Ripani, en su investigación realizada sobre todas las universidades públicas de Argentina en el año 2002. Éstas se relacionan con las características del estudiante (sexo, edad, estado civil), el entorno familiar (educación de los padres, ingreso familiar), la escuela en la que realizó los estudios del nivel secundario (pública o privada); la situación laboral (si trabaja o no, la cantidad de horas de trabajo), entre otras.

Una parte considerable de los estudios encuentran que la posibilidad de mantener un buen nivel de logro académico en el primer año de carrera, aparece asociada al mayor nivel educativo del padre, y a ser estudiantes de tiempo completo, es decir que no trabajan. Los alumnos que tienen muy bajo rendimiento o discontinúan sus estudios, por lo general trabajan, sus padres tienen menor nivel educativo que el de los padres de alumnos con éxito académico, y sus familias disponen de un menor ingreso económico. (Osornio Castillo, L. y otros, 2008). Nuestro análisis sobre la cohorte 2011 de la FRBA UTN coincide en lo que respecta a la incidencia de la educación de los padres. En cuanto a la situación laboral nuestro estudio no permite establecer comparaciones, ya que los datos analizados se refieren a la situación del estudiante antes de ingresar.

Nuestras conclusiones respecto de la incidencia de la educación de los padres van en el mismo sentido que las planteadas por autores como Espíndola y León (2002), quienes afirman que el bajo nivel de escolaridad de los padres lleva a concluir que sus hijos seguirán los mismos pasos, es decir, que no completarán una formación educativa superior. Estos autores han realizado investigaciones en América Latina recopilando información sobre las dificultades de inserción que suelen derivar en la deserción, y al indagar sobre los antecedentes familiares, han identificado historias similares en los padres de los estudiantes desertores, cuyo nivel educativo llegaba sólo hasta la educación secundaria. Señalan por consiguiente, que las oportunidades para los hijos de estos padres tanto educativas como sociales eran inferiores a las de los hijos de padres con educación superior. Tanto las evidencias encontradas en nuestro trabajo como las señaladas por



estos autores, nos llevan a concluir que este aspecto puede convertirse en un factor de riesgo de deserción. Asimismo, invitan a profundizar en investigaciones en las cuales este elemento sea el foco y el objeto de análisis situado en diferentes tipos de contextos.

Algunos estudios observan que las mujeres tienden a tener mejor rendimiento que los hombres. Este resultado también fue encontrado por autores como Aitken, 1982; Di Gresia y Porto, 2000; Di Gresia. Sin embargo, nosotros no arribamos a la misma conclusión, acaso por las características peculiares de la población y las carreras analizadas. La cohorte estudiada tiene un marcado predominio de hombres y las carreras tienen un perfil eminentemente profesional. En efecto, Porto y Ripani, (2002) encuentran que es más probable que las mujeres estén más motivadas para el trabajo y para el desarrollo de habilidades académicas. Nuestro estudio no nos lleva a conjeturar en el mismo sentido: tanto por la escasa presencia de mujeres en esta carrera de corte profesional, cuanto porque hallamos que el desempeño de las mujeres no es superior al de los hombres e incluso tiende a ser un poco más bajo que el de éstos.

- En cuanto al tipo de metodología aplicada, en consonancia con lo que muchos autores concluyen al analizar el problema de la inserción, las observaciones hasta aquí realizadas abonan la idea de que no hay factores que por sí mismos determinen la posibilidad de los estudiantes de insertarse en el campo universitario, sino una variada y contingente combinación. Ellos suponen características y recursos que portan los individuos e impactan en sus comportamientos y en consecuencia en su capacidad para insertarse en el nuevo ámbito académico. Ese entramado que es complejo y abierto constituye el medio ambiente sin cuyo análisis resultaría difícil comprender el desempeño del estudiante y sus propósitos.

Realizar un trabajo sobre rendimiento y trayectoria académica exige el manejo de una amplia gama de variables. Por eso, entendemos que una investigación que aspire a ahondar en el fenómeno de la inserción en los estudios universitarios debe articular múltiples niveles y tener la complejidad suficiente a fin de configurar una aproximación razonable a la realidad.

En suma, consideramos que desde el punto de vista metodológico, el rendimiento académico puede ser estudiado como un proceso de interacción con los factores sociodemográficos del educando y su contexto familiar. No obstante, es pertinente señalar que un enfoque integral debe tomar en cuenta la percepción que el propio protagonista del proceso tiene de esos factores, dado que este elemento subjetivo resulta también indispensable para comprender e, incluso, aspirar a intervenir en el devenir de ese proceso. En consecuencia, los análisis cuantitativos constituyen un punto de partida, una oportunidad para abrir interrogantes que señalan el camino por donde comenzarán a transitar otros y diferentes abordajes.

## › *Bibliografía citada*

- Aitken, N. (1982). College student performance, satisfaction and retention: specification and estimation of a structural model [Rendimiento escolar estudiantil, satisfacciones y retención: especificación y estimación de un modelo estructural]. *Journal of Higher Education*. 53 (1), 32-50.

- Di Gresia, L. y Porto, A. (2000). Características y rendimiento de estudiantes universitarios. *Documento de Trabajo, 24*, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Di Gresia, L., Porto, A. y Ripani, L. (2002). Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas. *Documento de Trabajo, 45, Noviembre 2002*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Espíndola, E. y León, A. (2002) La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Ibero-Americana, 30*. OEI
- Osornio Castillo, L. y otros. (2008). Variables sociodemográficas que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de medicina en la FESI de la UNAM. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala, Vol. 11 Nro. 4*.
- Schiefelbein, E. y Simmons, J. (1981). *Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo*. Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.

# *Contribuciones para una caracterización de los estudiantes de primer año de la Carrera de Geografía de la Universidad Nacional de Mar del Plata (1990-2013)*

MORRELL Patricia Alejandra /UNMDP [palejandramorrell@gmail.com](mailto:palejandramorrell@gmail.com)

RIGONAT María Cecilia/ UNMDP [crigonat@gmail.com](mailto:crigonat@gmail.com)

BERNASCONI María Virginia / UNMDP [mbernas@mdp.edu.ar](mailto:mbernas@mdp.edu.ar)

---

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: Geografía- Alumnos de Primer Año- Diagnóstico*

## **> Resumen**

Este trabajo muestra los primeros aportes de una investigación en curso, cuyo objetivo es brindar elementos que contribuyan a una caracterización cuali-cuantitativa de los alumnos de primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Geografía de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para tal fin, se abordó la temática a través de dos niveles resolutivos. Una de ellos más global (período 1990-2013) y el segundo más pormenorizado entre los años 2009 y 2013. En el primer caso, se analizó el desempeño académico en la asignatura Cartografía -correspondiente al primer año de la carrera-, interrelacionando el grado de permanencia -al interior de la misma- con el número de asistentes y el tiempo asignado para completar la aprobación de la materia en su totalidad. En tanto que para el nivel de análisis más detallado, se implementó una encuesta inicial no estructurada realizada a los estudiantes. Los principales ejes trabajados en la misma fueron los siguientes: lugar de residencia permanente, continuidad en el proceso de formación (nivel secundario a universitario); incorporación de los conocimientos informáticos a través del tiempo y motivaciones iniciales para su ingreso a la carrera.

Una vez concluida esta tarea, se practicó un cruzamiento de información cuali y cuantitativa obtenida en otras materias de primer año con la finalidad de establecer una mejor identificación de las problemáticas comunes a los ingresantes a la carrera de Geografía

Los resultados obtenidos permitieron identificar fortalezas y debilidades, estableciéndose así un escenario que posibilitó incentivar y/o modificar determinadas prácticas docentes en el quehacer cotidiano con el fin último de mejorar la situación original y acompañar a los cursantes en su ingreso al sistema universitario.

## › *A modo de introducción*

Este trabajo surge en el seno de la carrera de Geografía (dependiente de la Facultad de Humanidades, UNMDP) y a partir algunas inquietudes en torno a la deserción y bajo rendimiento académico de los alumnos de los primeros años. Consideramos que nuestra carrera no es ajena a las transformaciones que vienen produciendo en las últimas décadas en las instituciones educativas. Según De Sousa (2007) la universidad debió enfrentar tres tipos de crisis. La institucional vinculada con la incapacidad para compatibilizar las funciones tradicionales vinculadas con la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, necesarios para la formación de las elites y por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista. La crisis de legitimidad, provocada por la contradicción que encierra la constitución de la jerarquización de los saberes especializados de un lado (a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias), y por el otro las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. Por último la crisis institucional, se vincula con la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad en oposición a los criterios de la eficiencia y la productividad (relacionadas con el mundo capitalista).

Los efectos de las políticas educativas, concebidas en distintos niveles (inicial, primario, secundario, superior), aún cuando son reemplazadas por otras, persisten en el tiempo y tienden a permanecer en una suerte de sedimentación de las prácticas educativas, ya que cambios en las normas no provocan transformaciones automáticas en los diferentes actores que participan en el proceso de enseñar y aprender. Recordemos la derogada ley Federal de Educación, cuya transición, al menos en la provincia de Buenos Aires, llevó a la coexistencia de distintas situaciones (EGB, Polimodal, EPB, ESB, EES), que si bien en la actualidad tienden a homogeneizarse (subsumiéndose en dos tipos de establecimientos: EPB y EES), los docentes han debido afrontar diferentes situaciones que aún repercuten en las prácticas y contenidos, a pesar de la prescriptividad de los contenidos curriculares actuales.

Por su parte, la Facultad de Humanidades, desbordada por las demandas de la sociedad, fue reemplazando los cursos de ingreso a las distintas carreras por encuentros que tienden a introducir al alumno al mundo universitario y acercarlo a la realidad de las distintas disciplinas. En estas instancias los alumnos pueden contrastar sus “imaginarios” sobre las diferentes cátedras que se imparten, dialogando con docentes, estudiantes, graduados y representantes de la gestión de la facultad.

En este contexto, el primer año de vida universitaria se convierte en el escenario donde se exponen las diferencias entre los alumnos (de formación, etaria, económica, social, etc.) que se traducen en desigualdades en cuanto a los conocimientos previos y la adquisición de habilidades

para afrontar las diferentes situaciones problemáticas que supone esta nueva instancia y que finalmente quedan plasmadas en disímiles niveles de rendimiento académico. Estas cuestiones llevaron a interrogarnos sobre cuestiones ligadas a la retención y la promoción de las materias de primer año, enfocando la mirada hacia nuestras prácticas docentes. Siguiendo a Sacristán, J. (1991) la práctica resulta de un entrelazado particular entre profesores y alumnos que se dan en un medio institucional y ambiental determinado ya que es en este proceso en el cual se conjugan la teoría y las implicancias del curriculum. Por otra parte las tareas académicas cumplen dos funciones básicas son mediadoras del aprendizaje real de los alumnos y además son estructuradores de la práctica y de la profesionalidad de los profesores, actuando como vínculos entre los supuestos teóricos y la acción, no sólo en el sentido teoría-práctica, sino a la inversa en el sentido práctica teoría.

Nuestra tarea docente junto a los ingresantes a la carrera de Geografía de la UNMDP conlleva más de una década. Los resultados que seguidamente se exponen son fruto de esa labor e intentan responder ciertos interrogantes relativos a cómo mejorar nuestra comunicación con los estudiantes y también acompañarlos en su integración a la vida universitaria. Por un lado, nuestros alumnos presentan ciertas peculiaridades diferenciales a lo largo del tiempo y al mismo tiempo forman parte de un proceso de comunicación variable y que se manifiesta con dispar grado de permeabilidad. En virtud, de esta circunstancia, fue necesario realizar un diagnóstico preliminar que nos permitiera visualizar –primariamente- cómo se comportaba nuestro universo estudiantil. Para tal fin –en esta primera etapa-, la meta es caracterizar -parcialmente- al estudiantado a través del desempeño en dos asignaturas: Cartografía e Introducción a la Geografía. Ambas materias son de cursado obligatorio y se dictan durante el primer año de la Carrera de Geografía de la UNMDP. Estas características, surgen como muy idóneas para la tarea que se desarrolló. La labor se inicia en el seno de la cátedra de Cartografía, posteriormente se suma el aporte de la asignatura Introducción a la Geografía.

La tarea se llevó a cabo a través de dos miradas diferenciadas y complementarias al mismo tiempo. Una de ellas más extendida –temporalmente- y que indaga ciertos aspectos atinentes al interior de una materia perteneciente al Área Instrumental-Operativa del Plan de Estudios – Cartografía-. El otro enfoque, a pesar de ser más reducido en el tiempo, otorga una mirada más pormenorizada de ciertas particularidades y se interrelaciona con el desempeño en la asignatura Introducción a la Geografía.

### › *Caracterización General de los Alumnos Cursantes de la Cátedra Cartografía entre los años 1990-2013*

Dado que el desempeño académico en una asignatura obligatoria del primer año, puede valorarse como una muestra –muy fiel- del comportamiento de los ingresantes a la carrera de Geografía, se realiza el siguiente estado de situación tendiente a contribuir a esa mirada.

La cátedra Cartografía, se desarrolla bajo la modalidad Taller. Esto implica que la forma de

trabajo es teórico-práctica, una vez desarrollados los conceptos medulares se aborda –acto seguido- el mismo tópico desde una arista empírica. Posee una carga horaria semanal de seis horas (acorde con lo dispuesto por el Plan de Estudios en vigencia). Para acceder a la condición de alumnos regulares, los estudiantes deben aprobar dos exámenes parciales escritos o bien sus respectivas instancias recuperatorias. Culminada esa etapa, sortean el examen final (oral), aprobando así definitivamente la asignatura. En todo el período en consideración, el número de alumnos asistentes –definiéndolos como aquellos que, inscriptos en la materia, concurren al menos una vez a las clases-, presenta un comportamiento más o menos constante, con la sola excepción del trayecto 2000-2005 donde existió un incremento considerable de la matrícula. Dicho aumento estuvo sustentado en disímiles aspectos. Por un lado, entre los años 2000 y 2005 se dictó en el primer cuatrimestre, período en el cual –generalmente- la cantidad de cursantes es mayor –habitualmente se produce la mayor deserción al iniciar el segundo cuatrimestre-, pero también obraron otros factores. La crisis económica que atravesó nuestro país en el año 2001, produjo un período en el cual, muchos ciudadanos ingresaron a la vida universitaria en búsqueda de un camino que les permitiera sortear los obstáculos que atravesaba nuestro país, e impulsados también porque las posibilidades laborales eran escasas. Este incremento no se produjo únicamente en la carrera de Geografía, sino también en otras disciplinas de la Facultad de Humanidades. Fue un hecho insólito y desconocido –hasta ese momento- que acaecía en la comunidad universitaria local. También contribuyó a este escenario, la posibilidad que tenían los estudiantes que no habían ingresado –por haber desaprobado un examen inicial e eliminatorio- a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, de acceder a la citada unidad académica con la única condición de haber aprobado tres asignaturas de otra Facultad y de esta manera sortear el obstáculo inicial. Es decir, en algunas ocasiones la aprobación de la cursada y del examen final de Cartografía, se convirtió en una “suerte” de ingreso hacia la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Esta multiplicidad de factores contribuyó al aumento de la matrícula de la carrera de Geografía. Toda esta situación se atravesó con la misma estructura docente (no se aumentaron los cargos ni las dedicaciones de los integrantes de la cátedra), razón por la cual se debió acudir al bagaje de herramientas didácticas que cada uno de los miembros de la asignatura disponía para subsanar los inconvenientes que se presentaban. Por otra parte, en los últimos tres años analizados se presenta una marcada y sostenida disminución del número de cursantes.

En lo relativo al porcentaje de estudiantes que han aprobado la cursada, su valor promedio es superior al cincuenta (65,68). En los últimos años se observa una elevación de esos guarismos, y en el período crítico (2000-2005) no desciende tan abruptamente a pesar de las circunstancias imperantes en ese momento.

Por último, el número de estudiantes que aprueban la instancia final de evaluación en relación al número total de integrantes de una determinada cohorte, se incrementa notoriamente a medida que nos distanciamos temporalmente del año de cursado. Efectivamente, esto es así dado que el alumnado puede seleccionar –sin ningún tipo de condicionamiento- la fecha en la cual atravesarán la evaluación final. A pesar de ello, es notorio el porcentaje de alumnos que sortean satisfactoriamente la última instancia.

## ➤ *Análisis pormenorizado del período 2009-2013*

Los datos que se procesaron y a partir de los cuales se elaboraron los siguientes cuadros, son consecuencia de la implementación de una encuesta no estructurada y anónima realizada durante el primer día de clases a los estudiantes (de la asignatura Cartografía) entre los años 2009 y 2013. Los interrogantes planteados, trataron de indagar ciertas cuestiones que apuntan a determinadas aristas o tópicos.

El primero de ellos, intentó establecer el ámbito de influencia espacial de nuestra carrera a través de la explicitación del lugar de residencia permanente de los cursantes y también si contaban o no con beca para solventar los gastos de fotocopias. En el primer caso, puede observarse que un elevado porcentaje de los individuos residen permanentemente en el Partido de General Pueyrredón (en promedio superando el 80%), mientras que los restantes estudiantes provienen de localidades pertenecientes a la provincia de Buenos Aires –en general en un radio no mayor a los ciento cincuenta kilómetros). Esta situación puede sustentarse en el hecho que la carrera se dicta únicamente –dentro del Partido de General Pueyrredón- en la Universidad Nacional de Mar del Plata y al mismo tiempo, que se han establecido –en los últimos años- centros de nivel terciario que brindan la misma carrera, en algunas ciudades cercanas a Mar del Plata (ej. Miramar, Balcarce).

En lo relativo a la posibilidad de contar con alguna ayuda para solventar los gastos ocasionados por el costo de las fotocopias, un escaso margen posee el beneficio del apoyo económico (valores promedios cercanos al 10%), pero se observa que ese porcentaje parece incrementarse en el último lapso de tiempo analizado. Cabe destacarse, que esta contribución se origina en el seno de nuestra Universidad, y tal vez el aumento de beneficiarios proviene de una mayor difusión y/o conocimiento de la ayuda que se otorga.

Otro vórtice que apuntala nuestra caracterización del estudiantado, es indagar el grado de continuidad dentro de la instancia educativa formal. En esta dirección, los aspectos relevados son: fecha de egreso, orientación y modalidad del colegio secundario, y la existencia de estudios terciarios o universitarios anteriores al ingreso a la carrera de Geografía. En primera instancia, se observa que más de la mitad de los ingresantes a la carrera, proviene de establecimientos estatales. A pesar que el porcentaje de instituciones privadas presenta un lento y marcado índice elevado de pertenencia. Nuestra población sujeta a estudio muestra una notoria continuidad dentro del sistema educativo (paso del nivel secundario al universitario), dado que en promedio más del 40 % de los estudiantes egresó recientemente del nivel anterior (entre uno y dos años). Esta situación se correlaciona con el escaso índice de individuos que ha acometido estudios anteriores ya sean éstos terciarios o de cuarto nivel. En el caso de haberlo hecho, mayoritariamente no los han concluido y prevalecen en ellos las orientaciones sociales (Turismo, Derecho entre otras). Dicha especialización (nos referimos a la Social), es la que también se impone en el ámbito educativo de origen (nivel medio), promediando el 40%. Consultados acerca de si desarrollaban otra carrera en forma paralela a Geografía o tenían intención de efectuarlo prontamente, más de dos tercios de los estudiantes no lo tenía en sus planes inmediatos.

Intentar delinear las causas que impulsaron –primariamente- la inscripción de los

estudiantes en la carrera se convirtió en otro eje del trabajo. Para ello, se tuvieron en cuenta únicamente las motivaciones principales expresadas por los encuestados, dejando de lado las restantes - secundarias o de menor significación- para estudios posteriores. Aquí se destaca el rol desempeñado por los docentes de la escuela secundaria, como artífices de la difusión de la disciplina geográfica y por ende, promotores espontáneos de la inscripción a la carrera. Este ítem posee con un porcentaje promedio cercano al 30%, y con una base nunca inferior al 25%. Se destaca desde un punto de vista más cualitativo que cuantitativo. El interés personal de los alumnos también posee un rol nada despreciable.

Estas consideraciones se encuentran íntimamente ligadas con sus expectativas proyectadas al momento de culminar sus estudios. La docencia -fundamentalmente la concerniente al nivel medio- se presenta como uno de los mayores logros a los cuales aspiran. Indirectamente, se expresa un deseo manifiesto de obtener una posición en el mercado laboral. Esta afirmación se sostiene en que casi la mitad de los estudiantes explicita como meta primordial de su tránsito por el nivel universitario, tanto obtener un empleo -acorde con su preparación- como así también desempeñarse como profesor en el nivel medio.

A nadie escapa el rol desempeñado por las habilidades informáticas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de esta plataforma los estudiantes fueron consultados acerca de cuál era su nivel de conocimiento informático (discriminado en Excelente, Muy Bueno, Bueno y Regular), representado a través del manejo de Procesadores de Texto, Planillas de Cálculo, Correo Electrónico y por último el empleo de Internet. En ese sentido, se destaca el hecho que la totalidad de los encuestados presentaba algún tipo de conocimiento de los instrumentos seleccionados. Al ser interpelados acerca del trabajo con un procesador de texto, al igual que el manejo del correo electrónico y el empleo de la web los estudiantes en su mayoría se describen como individuos con grandes aptitudes (muy buena y excelente) ante esos dispositivos. Esta circunstancia en algunas oportunidades se contrapone con el real desempeño en actividades concretas afines (ejemplo imposibilidad de guardar y recortar imágenes o intercambiar formatos de almacenamiento). Por el contrario, la manifestación de un escaso dominio de las Planillas de Cálculo se condice certeramente con la imposibilidad de llevar a cabo operaciones básicas en las instancias prácticas de la asignatura. El escaso porcentaje de estudiantes que declara poseer habilidades con otros dispositivos informáticos lo hace en referencia a programas relacionados con el diseño de ambientes gráficos.

### › *Caracterización General de los Alumnos Cursantes de la Cátedra Introducción a la Geografía*

La asignatura Introducción a la Geografía corresponde al primer año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Geografía y se dicta durante el primer cuatrimestre. Constituye el primer acercamiento de los alumnos a las materias específicas de la carrera y además por ser una materia troncal (según las correlatividades es necesaria para rendir gran número de materias de



años posteriores) constituye el primer escalón de esta carrera.

La matrícula está compuesta por alumnos ingresantes a la carrera, alumnos recursantes y alumnos de otras carreras (tales como Licenciatura en Historia, en Filosofía y Sociología) en cuyo plan de estudios es considerada una materia optativa. En general estos últimos se encuentran en años avanzados de sus respectivas carreras, aunque en el último período se observa una tendencia de alumnos de primer año de Historia que la cursan (y por lo tanto también revisten la condición de alumnos ingresantes).

Este panorama presenta una gran heterogeneidad en cuanto al alumnado, especialmente en cuanto al nivel de conocimientos previos que cada persona trae a la clase. Esta diversidad se nota también a la hora de resolver las diferentes situaciones planteadas por la labor docente.

El período analizado (del cual se disponen de datos), abarca desde el año 2002 hasta el 2013. Resaltan los bajos porcentajes de aprobación de la cursada durante los años 2002 y 2003, años en los cuales, como ya se expresó en apartados anteriores, la matrícula en Geografía aumentó considerablemente, llegando a los casi 300 ingresantes y contando con la misma cantidad de docentes en la cátedra.

En general el porcentaje de aprobación de la cursada ronda el 50 por ciento, pudiendo variar según la confluencia de otros factores tales como proporción de alumnos de otras carreras que componen la población de la materia, número de recursantes, edades (en general los alumnos de mayor edad tienden a mostrar mejor rendimiento) y estudios previos de los ingresantes a la carreras de Geografía.

En los últimos 5 años se puede ver un detalle que muestra el grado de deserción. Teniendo en cuenta que el primer parcial se toma al promediar la cursada (es decir a mediados de mayo), resulta notorio la relación entre los que ya abandonan la carrera durante los dos primeros meses de cursada, entre un 30 y un 40 por ciento de las personas que se inscriben en la materia desertan durante esas primeras semanas. Las razones esgrimidas en las dificultades observadas (ya que carecemos de datos sobre aquellos alumnos que simplemente no volvieron a cursarla) se relacionan con las dificultades para llevar al día la materia, en relación a las lecturas y los trabajos solicitados. Esto implica una “toma de conciencia” y no sentirse preparados para rendir el primer parcial, que en general es el primer acercamiento a la carrera y a la vida universitaria. De ahí se produce un desgranamiento menor y finalmente terminan aprobando la cursada alrededor del 50 por ciento de los alumnos inscriptos en la materia.

## › *A manera de Reflexiones Finales*

A partir del examen realizado a toda la información cuali y cuantitativa analizada, es posible realizar algunas apreciaciones globales sobre el desempeño y características de los ingresantes a la carrera de Geografía de la UNMDP.

En primer lugar, es posible definirla como una población que reside mayoritariamente en el Partido de General Pueyrredón y que experimenta una consecución de sus estudios secundarios,

evidenciando de esta manera una continuidad en su proceso de formación académica. Asimismo, ha transitado estudios secundarios con orientación –principalmente- de índole social/humanística y proveniente mayoritariamente de establecimientos de gestión estatal. Más de la mitad de los alumnos encuestados, no realiza estudios posteriores a su egreso del sistema secundario (acorde con la continuidad en su proceso de enseñanza-aprendizaje formal); el reducido número de educandos que ha atravesado estudios previos, lo hace dentro del nivel terciario, sobresaliendo en este caso las orientaciones atinentes a temas turísticos.

Se evidencia una marcada correlación entre las razones que propiciaron la incorporación a la carrera de Geografía y las aspiraciones futuras proyectadas al momento de culminar los estudios. En ambos casos, se pone de relieve el peso significativo asignado a un “profesor memorable” en la escuela media y conducente con ello un deseo manifiesto de desempeñarse dentro de dicha actividad.

Las herramientas informáticas elementales son conocidas por la totalidad de los alumnos ingresantes, presentando un dispar grado de manejo de las mismas dependiendo ello de los programas sujetos a análisis.

Desde otro plano de observación, es posible brindar otros elementos que contribuyan a la caracterización de nuestros alumnos. En el quehacer cotidiano docente, se evidencian muchos obstáculos que no estaban presentes en ciclos lectivos anteriores. A modo de ejemplo podemos agrupar estos problemas en: estudiantes con escaso y limitado vocabulario cotidiano y específico, que presentan una gran dificultad en la comprensión de textos y con un desconocimiento importante de ciertas operaciones básicas matemáticas. Estas circunstancias conllevan a una expresión -tanto escrita como oral- muy limitada y precaria.

Puede observarse que gran parte de las problemáticas detectadas en Cartografía son coincidentes con la otra materia analizada (Introducción a la Geografía). Las mayores dificultades se ponen de manifiesto en dos instancias: en la resolución de los trabajos prácticos y en los exámenes parciales. Con respecto a los primeros, la modalidad operativa de las clases prácticas (especialmente en Introducción a la Geografía, por tratarse de una materia de corte teórico) consiste en la lectura y discusión sobre determinados textos seleccionados que son trabajados en forma oral y posteriormente se prevé una instancia escrita con mayor nivel de análisis e interpretación. Se han detectado las siguientes dificultades: 1) Falta de práctica en la escritura (se debieron suministrar algunas pautas mínimas que deben respetarse en la elaboración de textos). El alumno no logra plasmar por escrito aquello que desea expresar. 2) Ausencia de hábitos de lectura en cantidad y calidad. Se evidenciaron dificultades para comprender y también para captar el hilo conductor y las ideas centrales en textos extensos. 3) Dificultades para conceptualizar, comparar, diferenciar, jerarquizar. 4) Pobreza de vocabulario 5) Exiguo conocimiento acerca de la situación socioeconómica y política local y global. 6) Dificultad para producir sus propios textos, especialmente los ingresantes tienden a realizar la práctica del “recorte y pegue”, sin captar las ideas centrales o ajustar las respuestas a las consignas. 7) Escasa capacidad de lectura comprensiva. 8) Insuficiente capacidad de lectura crítica.

Por otra parte, con respecto a la resolución de los parciales, se detecta que entre el 60 y 70

por ciento se presentan al primer parcial, esta instancia constituye el primer desafío en torno a la sistematización y organización de los conocimientos obtenidos. Son muy pocos los alumnos que se sienten preparados para esta instancia, que en realidad es la culminación de un proceso de lectura, análisis y reflexión sobre los conocimientos adquiridos. En cuanto a la resolución del parcial las consignas que responden satisfactoriamente son aquellas que se les solicita un tema muy puntual o de corte meramente descriptivo. Las consignas que requieren establecer relaciones entre dos o más temas, de la comparación o se solicitan ejemplos sobre algunas cuestiones son las que revisten mayor dificultad en la respuesta, evidenciándose serias falencias en este sentido. Las ideas son expresadas muchas veces en forma inconexa, puntual, sin una organización previa del texto, lo que lleva a respuestas pobres, deslucidas y contradictorias. De la misma forma se observa la escasa distribución de tiempo para responder las consignas, debiendo en algunos casos acceder a un tiempo “suplementario” al asignado para la resolución del parcial.

Algunas de estas cuestiones son reafirmadas por las encuestas que se realizan al finalizar la cursada (anónima y no obligatoria) ya que en la misma los alumnos expresaron que los mayores inconvenientes que tuvieron que afrontar fueron: la comprensión de las consignas de los trabajos prácticos, el nivel de dificultad elevada de algunos textos (nombraron aquellos con una mayor componente teórica) y por otra parte manifestaron que no pudieron alcanzar el ritmo de lectura propuesto.

Este diagnóstico previo permite adoptar estrategias docentes acordes con las características que presenta el universo estudiantil. Sin esta labor descripta anteriormente, no es posible acordar y poner en práctica algunas cuestiones. Entre las acciones implementadas se destacan: un trabajo más particularizado sobretudo en las instancias concernientes a las actividades prácticas, ampliación de la oferta de horarios y clases de consultas conforme a los requerimientos de los estudiantes, iniciación al proceso de puesta en común ante sus pares de textos previamente seleccionados por los integrantes de la cátedra con el fin último de ejercitar la expresión oral y oratoria, entre otros.

Finalmente, consideramos que este trabajo conjunto entre las dos cátedra (si bien preliminar e incompleto) fue muy enriquecedor y beneficioso tanto para nuestra labor docente como para el trabajo áulico, ya que nos brindó la posibilidad de comparar y cotejar estados de situación y estrategias al interior de dos asignaturas pertenecientes al primer año de la carrera de Geografía, constituyendo la base de futuros trabajos en conjunto.

## › *Bibliografía*

- Camilloni, A.(1995) Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Primeras Jornadas trasandinas sobre planeamiento, Gestión y Evaluación Didáctica de Nivel Superior Universitaria. Chile
- Camilloni,A. y otros (1996) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós. Bs As

- Collazo, M.(2006)“El sentido de la didáctica en la formación docente universitaria” en “Debates teóricos metodológicos y políticos sobre la Formación Docente Universitaria”, Universidad de la República , Montevideo, Uruguay
- De Sousa Santos, B. (2007) “La universidad en el siglo XXI”. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, La Paz, Bolivia
- Durán,D. (2004) Educación Geográfica. Cambios y Continuidades. Bs As. Ed. Lugar.
- Gurevich, R.(2005) Sociedades y Territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía. Ed. Fondo de Cultura Económico. Bs As.
- Sacristan,G. (1991) El Curriculum: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata. España.
- Universidad Nacional de Mar del Plata (1991) Plan de Estudios de la carrera de Geografía. OCS Nro 1235/91

# *Nuevas universidades nacionales y masificación del acceso a la Educación Superior*

PELUSO, Natalia / APPEAL – nataliapeluso@gmail.com

---

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: universidad, sectores populares, democratización*

## » *Resumen*

La creación de nueve universidades nacionales en los últimos 10 años de la Argentina en territorios donde antes no había amplia el derecho a la educación superior a una gran cantidad de sujetos que hasta entonces habían visto imposibilitado o dificultado el acceso.

Sabemos, asimismo, que crear nuevas universidades no garantiza por sí mismo el acceso, sino que es necesario crear las “condiciones de posibilidad” que permitan la incorporación de estos sectores.

En este sentido, no basta la creación, sino que es necesario sostener políticas públicas que acompañen y ayuden a sostener el proceso.

La obligatoriedad de la educación secundaria sancionada en el año 2006 y la creación del programa Progresar para jóvenes de 18 a 24 años cuya contraprestación debe ser la continuidad de estudios han logrado que miles de jóvenes se planteen la universidad como espacio posible.

Ahora bien, incluso cuando las políticas públicas sean inclusivas, hay algo de la trayectoria universitaria que se pone en juego en el día a día de los estudiantes o “futuros estudiantes” y la institución. Creo que no solamente deberíamos considerar que estos jóvenes y adultos son, en un 90%, primera generación de universitarios en sus familias sino que además, dependiendo de la zona, un 70% será primera generación de graduados de la escuela secundaria en sus familias.

Estas nuevas universidades: La Universidad Nacional de Avellaneda, de Moreno, Del Oeste, y José C. Paz, La Universidad Nacional Arturo Jauretche, La Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, La Universidad Nacional de Villa Mercedes, de Tierra del Fuego y de Chaco Austral, creadas en el marco de las Universidades del Bicentenario, trabajan en la implementación de diferentes políticas de vinculación con los jóvenes en el territorio, escuelas secundarias y demás organizaciones, debiendo reconfigurar las lógicas de docencia, extensión e investigación vigentes en el ámbito académico desde el siglo XIX.

La principal hipótesis de este trabajo es que las políticas públicas implementadas en Argentina a partir del 2003 en torno a la Educación Superior y la creación de nuevas Universidades Nacionales generan rupturas con el discurso tradicional académico vinculado a la meritocracia y el

liberalismo, no siendo estos discursos en su totalidad emanados desde docentes, autoridades y equipos de gestión sino consecuencia del acceso de los sectores populares más postergados de la Nación a La Universidad, quienes obligan a la reconfiguración permanente de las lógicas pre-establecidas.

Analizar el impacto de las políticas públicas desde el año 2003 hasta el año 2011 destinadas al nivel de educación superior tendientes a incorporar a los sectores populares respecto de las lógicas académicas que priman en la Universidad.

## › *Introducción*

La aparición de nuevas universidades nacionales en los últimos años en nuestro país nos obliga a indagar sobre las lógicas de estas nuevas instituciones, y la influencia de las lógicas de la Universidad tradicional en sus procesos de creación, normalización y desarrollo.

Por un lado, las últimas políticas educativas en Argentina evidencian un fuerte impulso a la continuidad de estudios superiores luego de la escuela, a partir de tres acciones principales. En primer lugar, la Obligatoriedad de la Escuela Secundaria sancionada en el año 2006 con la nueva ley de Educación Nacional N°26206 y de la Ley de Financiamiento Educativo que destina un 6% del PBI a educación. En segundo lugar, la creación de nueve nuevas universidades nacionales que hacen que todas las provincias del país tengan al menos una Universidad, y fortaleciendo la posibilidad de los sectores más postergados de la provincia de Buenos Aires el acceso a la Universidad, siendo: La Universidad Nacional de Avellaneda, de Moreno, Del Oeste, y José C. Paz, La Universidad Nacional Arturo Jauretche, La Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, La Universidad Nacional de Villa Mercedes, de Tierra del Fuego y de Chaco Austral, creadas en el marco de las Universidades del Bicentenario. Por último, la aparición de políticas sociales destinadas a los jóvenes del país permite el sostenimiento a los estudios, por ejemplo, programas como “Jóvenes por más y mejor empleo” y, a partir del 2013, el Plan PROGR.E.SAR para jóvenes de 18 a 24 años, que tienen como contraprestación la continuidad en los estudios.

Por otra parte, y como consecuencia de las políticas educativas arriba descriptas, en la actualidad, más jóvenes acceden a la educación superior y a la universidad, luego de la escuela secundaria.

### *Nuevos sujetos*

¿Quiénes son estos nuevos sujetos que llegan a la Universidad? ¿Es posible hacer caracterizaciones que los incluyan a todos? ¿Existen características comunes o son sujetos diversos?

Estas nuevas universidades, y otras de no tan reciente creación (Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de Lanús, Tres de Febrero, entre otras) cuentan con estudiantes que son, en un 90% (noventa por ciento), primer generación de estudiantes universitarios en sus familias, y,

por solo dar un ejemplo, en la Universidad Nacional de Moreno, sus estudiantes son en un 70% (setenta por ciento) primer generación de graduados secundarios de sus familias. Asimismo, los jóvenes y adultos estudiantes de estas instituciones son en su mayoría trabajadores informales, a diferencia del “estudiante modelo” de instituciones más tradicionales que no trabaja al menos en el primer año de su carrera universitaria. Trabajan un promedio de 35 horas semanales y muchos de ellos realizan horarios rotativos, viendo dificultado el sostenimiento de la cursada tradicional.

### *Las universidades.*

Podemos decir, en términos generales, que estas universidades pronuncian discursos inclusivos respecto de sus estudiantes. Cursos de ingreso no eliminatorios, sistemas de becas menos burocráticos y en algunos casos trabajos de extensión que demuestran un compromiso con el territorio, pero, por otro lado, presentan grandes porcentajes de deserción y abandono, sobre todo durante el primer año de cursada, similares a las universidades más tradicionales como pueden ser La Universidad de Buenos Aires o la Plata.

### › ***Objetivos de la investigación***

Esta investigación se propone analizar si la aparición de estos nuevos sujetos tiene algún impacto en cómo la universidad de piensa a sí misma y como configura o reconfigura sus prácticas institucionales tradicionales a favor de la inclusión educativas. Qué es para ellas y cómo miden estas instituciones la calidad, como articulan con el sistema educativo escolar y con las organizaciones del territorio, qué concepciones y enfoques manejan respecto de la extensión universitaria, si trabajan el acompañamiento a estudiantes, cómo son sus ingresos a las carreras, sus sistemas de becas, etc.

Este trabajo, que recién se inicia, se estructurará por un lado con una serie de entrevistas y análisis cualitativos vinculados a los discursos circulantes en los diferentes niveles de gestión, docencia e investigación de estas universidades, así como también se prevee una análisis más del tipo cuantitativo en relación a ejecución de presupuesto, inscripciones, cantidad de carreras, niveles de retención y abandono, etc

### › ***Bibliografía***

AGUILAR y otros (1991). “La Modernización Educativa y el Nuevo Contexto Internacional”, SNTE, México  
ALCÁNTARA SANTUARIO; POZAS; HORCASITAS; TORRES (1998). “Educación, democracia y desarrollo en el fin del milenio”, Siglo XXI, México.

Brusilovsky, S. (1996): Entrevista realizada por Ana C. de Monteverde. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año V. No. 8. Mayo de 1996. Pág. 87-88

CARUSO, A.; DI PIERRO, M.; RUIZ M.; CAMILO, M. (2008). “Situación presente de la educación de

- personal jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe” - Informe regional. CEAAL - CREFAL. México.
- DE ALBA, A (2007) “Curriculum - sociedad. La peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación”. Editorial Plaza y Valdez, México.
- DE ALBA, A (2004). “Constitución de los sujetos educativos en el contexto de crisis estructural generalizada: la tarea de reinventarnos en el compromiso del contacto cultural”. Presentado en el marco del Seminario “Crisis estructural Generalizada, contacto cultural y educación. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación”, Buenos Aires, Sede de APPEAL-Argentina, 15 y 16 de octubre de 2004.
- DE SOUSA SANTOS, B (2005). “Reinventar la democracia: reinventar el Estado”, CLACSO, Buenos Aires.
- DE SOUSA SANTOS, B (2001). “Los nuevos movimientos sociales”, Revista OSAL Nº 5 septiembre de 2001, CLACSO, Buenos Aires: 177-183
- DERRIDA, J (1998). “Espectros de Marx – El estado de la deuda, el trabajo de duelo y la nueva internacional. Ed. Trotta. Madrid.
- Freire, P. (2004) “Pedagogía de la autonomía”. Paz y Tierra. San Pablo.
- FOLLARI, R. (2008) “Los neopopulismos latinoamericanos como reivindicación de la política.” [Cuadernos Americanos: Nueva Época](#), ISSN 0185-156X, Vol. 4, Nº. 126 , págs. 11-28
- GÓMEZ SOLLANO, M. y PUIGGRÓS, A. (1986) Antología: “La educación popular en América Latina”. SEP El caballito. México, (2 tomos). CRI.
- LACLAU, E. (1996) “Emancipación y diferencia”. Bs. As. Ariel
- MAFFEI, DUPRAT, PUIGGRÓS Y OTROS (1999). “Educación y modelo de sociedad. Reflexiones desde la carpa blanca”. Diógenes, Mendoza
- PUIGGRÓS, A. (2007) “Carta a los Educadores del siglo XXI”, Galerna, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. (2003) “El lugar del Saber”, Galerna, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. (2000) “Neoliberalism and Education in Latin America”, Westview Press, USA
- PUIGGRÓS, A. (1999) “Imperialismo y educación en América Latina”. Nueva Imagen. México. Siete ediciones. Octava y primera argentina en prensa en PAIDOS con el título "Neoliberalism and Education in Latin America". Novena edición y primera norteamericana, Westview, Press, USA.
- PUIGGRÓS, A., (1997) “La otra Reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo”, Ed. Galerna. Buenos Aires
- PUIGGRÓS, A. (1994) “Imaginación y crisis en la educación latinoamericana”. Alianza Editorial México/Centro Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, 2a. edición y 1a. argentina, AIQUE
- PUIGGRÓS, A. (1990), “Historia de la Educación Argentina”. Galerna, 1990-1997, 8 tomos.
- PUIGGRÓS, A. (1990) “América Latina: crisis y perspectivas de la educación”. Aique. Bs.As.
- PUIGGRÓS, A. (1989) “Democracia y autoritarismo en la educación argentina y latinoamericana”. Galerna. Bs.As. 1986,1991 (dos ediciones) GV Editores, México.
- PUIGGRÓS, A. (1987) “Discusiones sobre educación y política”. Galerna. Bs.As.
- PUIGGRÓS, A., BALDUZZI, J., (1998) “Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina”,



Contrapunto, Bs. As.

PUIGGRÓS, A.; GÓMEZ SOLLANO, M. (1992) "Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la Educación Latinoamericana. Memoria de un encuentro", UNAM, México.

Rodríguez L. (2011): Educación popular en América Latina. La situación en la Argentina en la historia reciente (1980-2008). International Standing Conference for the History of Education (Ische 33). State, Education and Society- New Perspectives on an old Debate. July 26 - 29 de 2011, San Luis Potosí, México

Rodriguez, L. (1996): "Educación de adultos y actualidad". En: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. No.8; Año 5. Miño y Dávila.

RODRIGUEZ, L. (1992) "La especificidad en educación de adultos. Una perspectiva histórica en Argentina". En: Revista Argentina de Educación. No. 18, Año 10, AGCE. Bs. As

RODRIGUEZ, L. (1991) "La Educación de Adultos y la construcción de su especificidad". En: Puiggrós, A. (dirección) y otros. Educación, democracia y orden. Galerna, Bs.As.,

Rodriguez, L. (1991): "La Educación de Adultos en la Argentina". En: Puiggrós, A. (dirección) y otros. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna, Buenos Aires.

Sader, E. (2005): "El nuevo topo. Los caminos de la izquierda latinoamericana". Siglo veintiuno. CLACSO. Argentina.

## › *Bibliografía metodológica*

BATALLAN, G., GARCIA, F., MORGADE, G., (1988): "El trabajo docente y su significación en la perspectiva del cambio de la escuela", IRICE.

BATALLAN, G., (1983): "Talleres de educadores: capacitación mediante la investigación de la práctica. Síntesis de fundamentos", FLACSO.

BATALLAN, G., (1980): "La investigación-capacitación en la tarea de educar. Dos experiencias de perfeccionamiento docente", CIE, Buenos Aires

CASTRO JALIN (2004) "Políticas globales y espacios locales. El caso de México y Argentina". En: Gómez Sollano, Marcela y Orozco Fuentes, Berta (coord.): Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal. SADE-P y V, México

Chavez, D.; Rodriguez Garavito, C., Barrett, P. (2008): La nueva izquierda en América Latina. Catarata. Madrid.

COHEN, S. (1999) "Challenging Orthodoxies. Towards a new cultural History of Education." Peter Lang, New York.

ERICKSON, F. (1986): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en La investigación de la enseñanza II (Wittrock, M. comp.), Paidós-MEC, Barcelona.

Finnegan, F.; Pagano, A. (2007): El derecho a la educación en la Argentina. FLAPE. Buenos Aires,

Franco, M. y Levin, F. (2006): "Historia reciente". Paidós. Buenos Aires

Freire, P. (1975): Pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno, Tierra Nueva. Buenos Aires,

GOMEZ SOLLANO, M. (2003): "Configuración y exigencias epistemológicas. Una aproximación al estudio del presente en educación". En: Granja Castro, Josefina (comp.): Miradas a lo educativo. SADE-Plaza y Valdés.

Laclau, E. (2005). "La razón populista", FCE., Buenos Aires

Pasquali, L. (comp.) (2008): "Historia social e historia oral". Homo Sapiens. Santa Fe

PINEAU, P. (2007). "Historia estética de la escolarización en la Argentina", Proyecto UBACyT, Período 2008-2010

ROCKWELL, E. e IBARROLA, (1986): "Educación y clases subalternas en América Latina" (comp.) "Escuela y clases subalternas", DIE/CINESTAV/IPN, México.

ZEMELMAN, H. (1992) "Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente". Antrophos, México

# *Las políticas de internacionalización de educación superior y sus implicancias en la Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (RUNCOB)*

RAMIREZ, Beatriz /UNGS –bramirez@ungs.edu.ar

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

» *Palabras claves: políticas de educación superior, internacionalización, movilidad universitaria, RUNCOB*

## » **Resumen**

El presente trabajo analiza las políticas de internacionalización de la educación superior y sus implicancias en las universidades que integran la Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (RUNCOB). El supuesto que orienta la propuesta sostiene que los procesos de internacionalización de la educación superior producen efectos específicos, en mayor o menor alcance, al interior de las instituciones y los vínculos entre gestores, investigadores, docentes y estudiantes universitarios de la región con académicos internacionales (Krotsch, 1997). Y en este marco, que dichos efectos tienen características particulares en las universidades del Conurbano, debido a sus características distintivas (de origen, contexto social, características de la comunidad, etc.) que merecen ser estudiadas a los fines de incorporar los procesos de internacionalización a la gestión institucional de manera integrada.

En esta línea, sobre la base de un estudio previo llevado adelante por la RUNCOB, acerca de experiencias internacionales y el análisis de diferentes documentos sobre indicadores cuantitativos, se pudo advertir la necesidad de avanzar sobre una mirada más *cualitativa* de la internacionalización, a los fines de indagar acerca de las implicancias de este proceso en las universidades nacionales del Conurbano.

En este marco, el trabajo se propone continuar con la indagación acerca de las implicancias de la internacionalización, analizando la mirada de los propios actores universitarios que están implicados en la dimensión internacional de las instituciones miembros de la RUNCOB, es decir, autoridades académicas, personal de gestión, investigadores docentes y estudiantes que forman parte de estos procesos, a partir de la confección de instrumentos metodológicos que permitan identificar dimensiones para denotar el alcance y la intensidad de la internacionalización. De esta manera, se trata de interpretar cuáles son las percepciones y representaciones sociales que tienen

los actores sobre las implicancias de la internacionalización al interior y exterior de las universidades.

El análisis se realiza a partir de: a) experiencias concretas de movilidad y b) la mirada de los propios actores universitarios; las primeras, mediante informes de movilidad y, la segunda, sobre la base de: i) focus group a estudiantes, docentes investigadores y personal de gestión y ii) entrevistas en profundidad a autoridades universitarias que dirigen los procesos de internacionalización. De este modo, se presentan algunos resultados de un proyecto de investigación en el que se lleva a cabo un trabajo de campo de corte cualitativo, cuya ejecución fue llevada adelante en el período diciembre de 2013 y abril de 2014.

A partir del análisis e interpretación de estos datos se busca reconstruir cómo los mecanismos institucionales instaurados en la RUNCOB se vinculan con tendencias y políticas internacionales, con la intención de brindar información útil para la elaboración de diagnósticos institucionales y líneas de acción en torno a la internacionalización en el ámbito nacional.

## › *Introducción*

Dada la importancia de la internacionalización de la educación superior en el escenario actual y su presencia creciente en las actividades que llevan adelante las universidades en el ámbito nacional, el presente trabajo analiza las políticas de internacionalización de la educación superior y sus implicancias en las universidades que integran la Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (RUNCOB), con el objetivo de examinar cómo cada universidad incorpora la dimensión internacional al interior de la institución y en el espacio internacional de la educación superior. Se propuso así la confección de instrumentos metodológicos que permitan identificar dimensiones para denotar el alcance y la intensidad de la internacionalización. Asimismo, teniendo como referencia los resultados preliminares alcanzados en la puesta en práctica, se trata de exponer cuáles son las implicancias de la internacionalización, a partir de la revisión de informes de movilidad y las percepciones de diferentes actores universitarios, que están implicados en la dimensión internacional de las instituciones miembros a la RUNCOB, con la intención de brindar información útil para la elaboración de líneas de acción en torno a la internacionalización.

## › *Políticas y estrategias institucionales vinculadas a la internacionalización en el ámbito de la RUNCOB*

En los últimos años la internacionalización de la educación superior ha comenzado a cobrar relevancia académica tanto en la agenda mundial como latinoamericana, dado que ha trascendido a los diferentes sistemas educativos. En este sentido, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, (2009), señala que la cooperación internacional en materia de educación

superior debería basarse en la solidaridad y subraya que las universidades tienen la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo mediante el aumento de la transferencia de conocimientos a través de las fronteras, en particular hacia los países en desarrollo.

En el ámbito nacional, el Ministerio de Educación, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), cuenta con dos programas fundamentales: el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) y el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA). Ambas políticas expresan las principales estrategias llevadas adelante en la última década por la SPU, con un doble objetivo: por un lado, se busca contribuir a la proyección internacional, la mejora de la calidad y la pertinencia del sistema universitario argentino, a partir del diseño de programas y proyectos específicos que tienden a incrementar el intercambio y la movilidad de estudiantes y docentes. Por otro lado, se busca proponer futuras líneas de acción en el marco de un contexto político nacional favorable (Larrea y Astur, 2012).

En este sentido, se puede afirmar que la internacionalización de la educación superior, en los últimos años, ha adquirido relevancia a partir de los cambios al interior de las instituciones y los vínculos entre gestores, investigadores, docentes y estudiantes universitarios de la región con académicos internacionales (Krotsch, 1997), que la diferencian de las formas de desarrollo y cooperación experimentadas décadas atrás.

El caso particular del estudio de la internacionalización en las instituciones que integran la RUNCOB, propende a una mayor articulación horizontal entre las universidades nacionales del Conurbano, las cuales están comenzando a coordinar en forma conjunta el desarrollo de los estudios superiores, de investigación y acciones de extensión comunitaria. Se establecen así perfiles institucionales con fuerte arraigo local y con una oferta académica orientada a nuevos perfiles profesionales destinados a atender las necesidades de áreas de conocimiento que respondan necesidades emergentes del desarrollo local y regional.

En esta línea, sobre la base de un estudio previo llevado adelante por la RUNCOB, acerca de experiencias internacionales y el análisis de diferentes documentos sobre indicadores cuantitativos, se pudo advertir la necesidad de avanzar sobre una mirada más *cualitativa* de la internacionalización, a los fines de indagar acerca de las implicancias de este proceso en la cultura institucional y la población universitaria en su conjunto. En este marco, el trabajo se propone continuar con la indagación acerca de las implicancias de la internacionalización, analizando la mirada de los propios actores universitarios que están implicados en la dimensión internacional de las instituciones miembros de la RUNCOB.

### › *Algunas cuestiones conceptuales que guiaron el trabajo*

Desde una primera aproximación más teórica sobre la internacionalización de las universidades, se puede concebir a este proceso como una dimensión que atraviesa el campo de la

educación superior, el cual se caracteriza por actores que pugnan para determinar las condiciones, criterios de pertenencia y jerarquía legítimas para decir la verdad (Bourdieu, 1989). Ello implica además el inter-juego de decisiones políticas, en el que se hacen presentes intereses contrapuestos, que definen e impactan de maneras diferentes en las actividades de internacionalización en las universidades del Conurbano.

En la actualidad, más allá de los esfuerzos por definir la *internacionalización*, su significado sigue siendo polisémico. En este sentido, para algunos la internacionalización se inscribe en el marco de los desafíos de la educación superior en el contexto de la globalización económica, la apertura de los mercados laborales y la sociedad del conocimiento, (caracterización que tiende a asimilarse a la idea de transnacionalización), mientras que para otros, expresa una oportunidad para el mejoramiento de la calidad de la educación superior en un sentido más amplio.

En este contexto, la evolución y aplicación del concepto de internacionalización al ámbito institucional de las universidades lleva a considerar a este proceso como un ámbito dual: hacia afuera de la institución, concebido como la proyección internacional de las capacidades docentes, la investigación académica, la movilidad estudiantil, programas, etc. (Knight, 2004). Y, al interior de la institución, como un proceso que pretende incorporar la dimensión internacional en las funciones sustantivas de las universidades, favoreciendo la mejora de la calidad y el fortalecimiento institucional (Sebastián, 2011).

En este punto es necesario señalar que los estudios sobre la internacionalización de las universidades, además de apuntar al ámbito internacional, tienden a generar conocimientos basados en resultados cuantitativos, en detrimento de los análisis más cualitativos y a nivel local. Por ello se considera que para llevar adelante este estudio de corte cualitativo, es menester indagar sobre las representaciones sociales que tienen los informantes acerca de cuáles son las implicancias de la internacionalización en la vida académica y, fundamentalmente, cómo influyen en el quehacer cotidiano y en la comunidad local toda.

Al respecto, Moscovici (1986) brinda aportes teóricos que son de utilidad para este trabajo. El autor realiza una primera distinción al analizar el concepto de *representaciones sociales*, las cuales define como construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales. Se considera que estas representaciones en tanto construcción social están presentes en las actividades del sistema universitario local, e impactan directamente en nuestro objeto de análisis.

## › *Aspectos metodológicos*

En este trabajo se exponen los avances de un estudio de carácter exploratorio que se llevó adelante a partir de un abordaje cualitativo, con el fin de explorar las condiciones simbólicas y subjetivas de producción de la realidad universitaria en torno a la internacionalización de la educación superior. Asimismo, la construcción del objeto de estudio previó la triangulación de la información a través de diferentes métodos de indagación y diversos tipos de fuentes -como

criterio de calidad- a fin de garantizar la validez de los conocimientos obtenidos en evaluación.

En este caso, desde la óptica de Nélica Archenti (2007), se realiza la triangulación de técnicas de producción y/o recolección de datos a través de: a) la revisión documental a partir de informes de movilidad de docentes a Madrid y París, b) el trabajo de campo en el que se utilizó la técnica cualitativa de *focus group*, y c) entrevistas en profundidad a autoridades universitarias vinculadas al ámbito internacional.

### *Sobre los focus group y entrevistas en profundidad*

El trabajo de campo consistió en la indagación de las percepciones de: a) estudiantes de grado, b) docentes investigadores, c) gestores y autoridades universitarias, sobre las implicancias de la internacionalización en las universidades nacionales del Conurbano. Sobre esta base, se seleccionaron informantes clave tomando como criterio aquellos miembros referentes de la comunidad universitaria que participaron o participan de la internacionalización. La selección procuró obtener una representación equilibrada entre disciplinas y funciones de la universidad. De este modo, se realizaron los respectivos contactos con la ayuda de las universidades participantes y se lograron realizar hasta el momento 3 focus group y 13 entrevistas.

Por último, el instrumento de entrevista se diseñó sobre la base de algunas dimensiones relevantes, a saber: a) *Percepciones sobre la internacionalización*, b) *Representaciones acerca de la internacionalización* y c) *Percepciones sobre las implicancias de la internacionalización*.

## › **Resultados obtenidos**

### *Percepciones sobre la internacionalización (carácter subjetivo)*

De acuerdo a los testimonios de los entrevistados, se puede observar que la internacionalización es un proceso reciente en gran parte de las universidades nacionales del Conurbano. En este sentido, los actores señalan que fundamentalmente a partir de la última década, comenzaron a tener más posibilidades de realizar acciones tendientes a la internacionalización gracias a iniciativas del gobierno, ligadas directamente con el lanzamiento del PPUA y un mayor financiamiento por parte del Estado. Esto devino, a su vez, en la necesidad –por parte de las universidades- de crear un área específica de internacionalización y pensar la cuestión transversal de lo internacional en la universidad.

Como señalan los funcionarios entrevistados -en los últimos años- al interior de las universidades fueron surgiendo nuevas tareas, nuevos cargos y se generaron nuevos convenios internacionales, que conllevan –en el ámbito local- la preparación y el desarrollo de habilidades institucionales que permitan a las universidades del Conurbano, participar, trabajar y cooperar eficientemente en un mundo multicultural. Así, los testimonios denotan cómo el proceso de internacionalización comienza a ocupar un lugar de relevancia en la agenda de políticas universitarias. No obstante, más allá de que se adopte una decisión institucional, gran parte del

trabajo cotidiano es todo “voluntarismo”.

Cuando se preguntó acerca de cuáles fueron las motivaciones que los llevaron a participar de la internacionalización, los testimonios de los entrevistados coinciden, por un lado, que responden a motivaciones personales como: *“Poder abrir los horizontes”, “Conocer otra sociedad”, “Salir de la burbuja”*. En este caso, se valora la experiencia de vida, esto es, los vínculos personales, la conformación de redes sociales, la resolución de problemas, etc., que son –para algunos- los factores que más suman en una experiencia de movilidad internacional. Por otro lado, se priorizan los fines académicos y/o profesionales donde, además de poder formar parte de un proyecto de investigación o integrar alguna red de cooperación, prevalece la posibilidad de conocer la idiosincrasia de otros sistemas de educación superior y ver cómo se aplican los conocimientos adquiridos y se gestionan los procesos de internacionalización en sociedades con realidades y culturas diferentes.

Asimismo, algunos entrevistados hicieron énfasis en “los campos” que definen cierta pertenencia disciplinar y generan redes internacionales que permiten, sobre todo a los investigadores docentes, llevar adelante trabajos en conjunto. En lo que respecta a los gestores, se observa cierta “institucionalización de la internacionalización”. Esto es, los gestores vinculados a las áreas internacionales, coincidieron en que sus experiencias extrauniversitarias los llevaron a ocupar un lugar estratégico vinculado a las relaciones internacionales dentro de las universidades de pertenencia, a partir de trabajos previos en organismos gubernamentales, áreas de cooperación internacional, entre otros.

En lo que refiere a cuáles son los principales problemas que encontraron desde sus propias experiencias, los relatos concuerdan que el principal problema fueron los trámites migratorios. De este modo, los testimonios de alumnos, investigadores docentes y funcionarios revelan que la burocracia de los organismos gubernamentales lejos de facilitar, dificultan en gran medida los trámites migratorios para la movilidad de los estudiantes y académicos. En correspondencia con estas expresiones, los investigadores docentes acuerdan que una de las principales dificultades que gira en torno a la internacionalización, es que los temas de investigación, por lo general, ya vienen impuestos por la agenda extranjera. A este hecho se suma que las universidades del Conurbano Bonaerense no tienen todavía un programa propio de internacionalización.

En relación a este tema, los entrevistados también describieron los graves problemas de la internacionalización en función del financiamiento. Se genera, de esta manera, una controversia en lo que refiere a las políticas de internacionalización, en la medida en que mientras el Ministerio de Educación presenta estímulos económicos a la hora de gestionar el financiamiento dispuesto para las universidades, otros organismos como el Ministerio de Economía o la AFIP, instalan restricciones económicas; lo cual impacta en forma directa en la promoción de la internacionalización. De esta manera, las actividades internacionales de las universidades están sujetas a las oportunidades que vienen de fuentes externas provenientes de Europa y Asia, debido a que las redes Latinoamericanas cuentan con financiamiento restringido. En consonancia con esto, algunos informantes que participaron de Programas de Movilidad, relataron que el financiamiento llegó a la cuenta del beneficiario el día que culminaba la estadía o que la reducción de los recursos



económicos por la variación de la relación entre, por ejemplo, euro y peso no tuvo una actualización para contener la amplia diferencia entre lo presupuestado y lo necesario para vivir.

Asimismo, se pueden observar diferencias entre los perfiles de las universidades en lo que respecta a la política institucional de internacionalización, puesto que hay instituciones que tienen una política internacional fuerte de movilidad, en contraposición de otras universidades -de similares características- que han tomado la decisión estratégica de no abrir la oferta a toda la comunidad universitaria. De manera similar, se encuentran casos en los que, dada la particularidad de presentar un perfil orientado a la investigación, los investigadores docentes están “altamente internacionalizados”. No obstante, cuando se intenta armar una propuesta institucional vinculada a la movilidad de estudiantes, más allá de los esfuerzos de gestión, no se logran generar resultados favorables.

### *Representaciones sociales acerca de la internacionalización (carácter colectivo)*

En cuanto a las representaciones sociales que giran en torno a la internacionalización, los entrevistados subrayan que si se tiene en cuenta la organización interna de las universidades -hace unas décadas atrás- muchas de las instituciones no contaban con una estructura burocrática diferenciada del resto que se ocupará del área de cooperación internacional, a diferencia de las universidades de tercera generación (creadas en la década del 2000), que ya nacieron con las tendencias de internacionalización y la preponderancia de que existiera un área internacional en la institución. Éstos concuerdan, a su vez, que la internacionalización no sólo implica la cooperación nacional e internacional sino que las universidades estén también internacionalizadas “hacia adentro”, lo cual está presente en el imaginario colectivo; sin embargo, en la práctica cotidiana se observa que las universidades no están totalmente internacionalizadas. Al respecto, de las entrevistas surge que este tema todavía no se encuentra resuelto, ya que las universidades que saben “cómo jugar el juego” de las relaciones internacionales, van a una velocidad diferente del resto.

En referencia a este tema, algunos entrevistados declararon percibir cierta tensión entre los fines de internacionalización y el proyecto académico-institucional anclado en lo local y regional de algunas universidades. No obstante, existen coincidencias en que, si bien las universidades del Conurbano tienen la peculiaridad del arraigo local, este hecho no debería ser contradictorio con los fines de internacionalización, puesto que la universidad debe mirar a los dos lugares, al territorio y al mundo al mismo tiempo y desde distintos lugares.

Siguiendo este análisis, parece evidente que muchas universidades del Conurbano tienen en sus agendas problemas más prioritarios por resolver que empezar a pensar en lo internacional, pero que en el futuro -mediato o inmediato- inevitablemente el tema de la internacionalización va a ocupar un lugar prioritario entre las políticas institucionales de las universidades bonaerenses que integran la RUNCOB.

En este sentido, si bien hay universidades que no tienen instaurada una política institucional expandida de movilidad docente y de estudiantes, las experiencias de intercambio

revelan la buena calidad de la educación superior argentina en cuanto al nivel de formación de los becarios y su desempeño en el exterior. En consonancia con esto, los entrevistados coincidieron en que la movilidad aporta una visión diferente y, a la vez, alentadora sobre el país y el sistema de educación superior argentino. Al respecto, un dato interesante que surgió de las afirmaciones de algunos entrevistados, son los “prejuicios” -alrededor de la internacionalización- que existen entre los actores universitarios, donde el imaginario social que “hay un mundo mejor en el exterior” está latente. Del mismo modo, se advierten prejuicios sobre el destino de movilidad y los convenios de cooperación, entre otros.

### *Percepciones sobre las implicancias de la internacionalización (impacto)*

En cuanto a las implicancias de la internacionalización, se pudo denotar que este proceso impacta de manera diferente en las universidades del Conurbano, en relación con otras universidades más grandes como la UBA, la UNLP, UNR, debido a que el contexto social, económico y político que tienen estas universidades, presentan características distintivas que –en general- son compartidas por la comunidad.

En primer lugar, surge de los testimonios de los diferentes entrevistados, que en las universidades del Conurbano se encuentran grupos de académicos que están internacionalizados gracias a sus lazos personales, proyectos en conjunto, redes, equipos de investigaciones internacionales. Empero, investigadores docentes, gestores, etc. estén internacionalizados, no implica que el plano institucional responda a la misma lógica, esto es, que la universidad este internacionalizada hacia adentro. En efecto, hay universidades que generan una cantidad importante de actividades internacionales, sin embargo, la estructura administrativa tiene escasa capacitación e integración estamental.

En este sentido, es posible identificar en el relato de los gestores que, en la medida que ocupan un lugar estratégico en la institución, que les permite estar en vinculación con redes, con los docentes investigadores, perciben las demandas de los estudiantes, etc., éstos deben cumplir con una función transversal, es decir, que no dependa de una función específica sino que responda a una transversalidad que le permita –en su práctica diaria- comunicar y a la vez articular las diferentes unidades académicas, institutos, departamentos, etc., a los fines que la universidad avance en el buen camino de la internacionalización.

En este marco, los entrevistados señalan la “poca capacidad de absorción” institucional. Esto es, más allá de las actividades de internacionalización que se generen, hay temas que no son trabajados por los actores universitarios que “no están internacionalizados”. Al respecto, los informantes concuerdan que en ello reside la diferencia, por ejemplo, entre el docente y el investigador internacionalizado que “sabe jugar el juego”.

En el plano del estudiantado, los testimonios muestran que, más allá de las expectativas de incorporarse a “lo internacional”, cuando surgen becas de movilidad los estudiantes mencionan las dificultades que tienen para movilizarse por diversos factores (económicos, laborales, familiares, etc.). Ante este hecho, algunas universidades han comenzado a pensar en la posibilidad de gestionar

movilidades cortas. A esta demanda local, se le suma la presencia de los alumnos extranjeros en las universidades receptoras argentinas, cuyas demandas se afrontan tratando de generar nuevos espacios institucionales, nuevas ofertas académicas a distancia, a los fines de abrir la universidad al mundo.

Por su parte, cuando se indagó acerca de las implicancias personales de la internacionalización, los entrevistados visaron que obtener una beca de movilidad implicó: i) un respaldo financiero, ii) un reconocimiento institucional, iii) la representación del país en el exterior, iv) la rectificación de los conocimientos adquiridos, v) el orgullo institucional y familiar y vi) en su retorno, ofrecimientos laborales, ayudantías de cátedras, tutorías, incorporación a grupos de investigación, etc. A su vez, los entrevistados declararon que uno de los impactos más importantes que conlleva una experiencia de internacionalización como la movilidad, es que “te abre la cabeza”. Ello implica, comprender otras culturas, ampliar horizontes sobre posibilidades (académicas y profesionales), además del crecimiento y desarrollo personal.

Por consiguiente, en todas las entrevistas subyace el balance positivo de las experiencias de internacionalización. Evidentemente, las implicancias que tiene la internacionalización en el contexto particular del Conurbano trae aparejado un cúmulo de factores (personales, familiares, académicos, sociales, etc.), que se entrecruzan, que tienen un notorio impacto en el imaginario colectivo y que adoptan características distintivas en función de la población que vive en el Conurbano, en donde el 80% constituye la primera generación de estudiantes universitarios. Características de la comunidad universitaria que está anclada a cierta distancia de la Capital Federal (ante lo cual trasladarse implica un esfuerzo extra en términos económico y de tiempo) y para quienes viajar al exterior quizás implica dejar por primera vez el país para insertarse en otro sistema de educación superior y en otra sociedad

## › *Conclusiones finales*

En primer lugar, en muchos casos, las universidades del Conurbano presentan problemas que son de mayor envergadura y que preceden al tema de la internacionalización de la universidad; así, más allá de pensar la internacionalización como un objetivo prioritario, esta constituye un proceso secundario dentro de los fines institucionales. Sin embargo, aunque la internacionalización parece ser un proceso incipiente, los diferentes testimonios de los entrevistados denotan cómo este proceso comienza a ocupar un lugar de relevancia en las agendas universitarias, fundamentalmente, a partir de la última década, donde fueron surgiendo nuevas actividades y convenios internacionales y, por ende, nuevas líneas de acción, nuevas funciones y nuevas tareas al interior de las universidades.

En segundo lugar, en lo que respecta a cuáles fueron los principales problemas encontrados, los diferentes grupos entrevistados concuerdan que el tema del financiamiento es un tema central, en la medida en que existen incentivos institucionales y gubernamentales que promocionan y estimulan las actividades de internacionalización. No obstante, el financiamiento para dichas

actividades sigue siendo insuficiente para afrontar los cambios.

Por su parte, algunos entrevistados subrayan que el tema de la internacionalización es un concepto ideal, que en la práctica conlleva diversos problemas, a saber: i) las universidades no están internacionalizadas; ii) los temas de investigación, por lo general, ya vienen impuestos por la agenda extranjera; iii) existen trabas a la hora de realizar los trámites migratorios, iv) la movilidad siempre es internacional y de estancias largas.

Si se pone el foco en las representaciones sociales que giran en torno a la internacionalización, se observa que este proceso genera una resignificación de la pertenencia institucional y el arraigo nacional, debido a que se valorizan cuestiones como el alto nivel de la educación superior argentina en relación con otros países latinoamericanos y europeos. Asimismo, se puede observar que la internacionalización no sólo implica la movilidad y la cooperación internacional sino que las universidades estén internacionalizadas “hacia adentro”. En este sentido, se advierte la representación colectiva por parte de los entrevistados, de relacionar “internacionalización” con “movilidad”, cuando en realidad éste es sólo un componente, frente a una cantidad de acciones que se realizan tendientes a la internacionalización de las universidades. Al respecto, otro punto importante de mencionar es que en el imaginario colectivo surge el tema de los prejuicios alrededor de la internacionalización, que alientan la idea que “en el exterior existe un mundo mejor”; lo cual se desmitifica con la movilidad.

En lo que concierne a las implicancias de la internacionalización, parece evidente la necesidad de crear un área internacional de carácter transversal en las universidades, teniendo en cuenta los diferentes perfiles, culturas institucionales y el entorno local. En tal sentido, es llamativo el impacto cualitativo de la internacionalización, que deja relucir entre los entrevistados expresiones comunes como: “*la movilidad te abre la cabeza*”. Desde esta perspectiva, es todo un desafío para los actores universitarios pensar lo global y lo local de manera mancomunada, porque implica la proyección internacional con una cobertura que tenga su ubicación en lo local.

## › **Bibliografía**

- Archenti, N. (2007): “Focus Group y otras formas de entrevista grupal”. En: *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cap. 11, 1ra. Edición, Buenos Aires: Emecé Editores.
- Ceja Mendoza, A. P. (2010): “Una aproximación a la política de internacionalización de la educación Superior”; en *Revista de Educación y Desarrollo*, 14, Julio-septiembre, México.
- Gacel Ávila, J. (1999). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: Reflexiones y lineamientos*. México: OUI-AMPEI.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Krotsch, Pedro (1997) “La universidad en el proceso de integración regional: el caso del MERCOSUR”, en *Revista Perfiles Educativos* Vol. XIX, Nro 76/77. México.
- López Segre Francisco (2006). *Escenarios Mundiales de la Educación Superior. Análisis Global y*

*Estudios de Casos*. Buenos Aires: FLACSO.

Marginson, S. (2006). *Dynamics of national and global competition in higher education*. In *Higher Education*, 52, 1-39.

Moscovici, S. (1986). "De la ciencia al sentido común". En: Moscovici, S. (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Sebastián, J. (2011). *Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Organismo Internacional. Universidades, vol. LXI, núm. 51, octubre-diciembre, España.

## *Perfil e perspectivas dos Licenciandos em Ciências Sociais da UFCG*

SOARES DE LIMA BARBOSA, Vilma / UFCG -vilma.slb@hotmail.com

---

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: Licenciatura em Ciências Sociais, Evasão e Permanência no Ensino Superior; Perspectiva profissional de graduandos*

### » **Resumen**

As políticas públicas no Brasil voltadas para a expansão do ensino público federal têm aumentado sistematicamente. As Universidades Federais são instadas, a partir de uma série de dispositivos, a ampliarem a oferta de vagas e cursos e melhorar os indicadores de qualidade e “eficiência”. A Universidade Federal de Campina Grande/PB não ficou imune a esse processo de expansão, abrindo e otimizando a estrutura de vários Campus no interior do Estado. Um desses campus foi o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA). Este aumento da oferta de vagas trouxe à tona uma questão pedagógica fundamental. Como fazer que a ampliação da oferta aumente a quantidade e qualidade dos formados em tempos de indicadores que apontam para um estrutural obstáculo a essa inserção. Trata-se de uma questão sociológica que implica a percepção da estruturação de certas resistências, de matriz social, a esta cultura escolar e acadêmica. Esta matriz, por sua vez, diz respeito a questões ligadas à uma dupla causação: ao reconhecimento da profissão e as imagens que orbitam em torno dela, e ao capital cultural legado pela família e pelos processos de escolarização, que necessariamente tendem a privilegiar determinados grupos. O objetivo da pesquisa foi identificar como tem ocorrido a inserção das classes populares na universidade tanto do ponto de vista do acesso quanto da permanência. O curso escolhido para realizarmos a pesquisa foi o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais face a baixa concorrência e um número elevado de evasão. Na coleta de dados, utilizamos a metodologia quanti-qualitativa, sendo aplicados setenta e quatro questionários padronizados, quinze entrevistas abertas e pesquisas documentais. Os dados numéricos foram tratados via SPSS, a análise das entrevistas e documentos ocorreu através da técnica de Análise de Conteúdo por temas (BARDIN, 1977). Nosso suporte teórico, ancorou-se, nas reflexões de Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, que tiveram o mérito de formular uma resposta original para a questão das desigualdades escolares, se atentando para as dimensões sociais que perpassam os estudantes dos diversos níveis. Em contraposição a essas teorias, recorreremos as análises de Lahire e Bernard Chalort. A relevância da presente pesquisa reside, respectivamente, em tentar mensurar os elementos que concorrem para o “êxito” e

“malogro” dos estudantes do curso pesquisado e, conseqüentemente, utilizar tais informações como balizas para pensarmos o desenvolvimento de ações que incidam diretamente sobre as taxas de evasão e aumento da qualidade neste processo formativo. A coleta de dados possibilitou-nos a feitura de um perfil sociocultural dos alunos, um inventário das principais representações acerca das ciências sociais, das projeções profissionais, das dificuldades, possibilidades e estratégias encontradas pelos discentes no desenvolvimento das atividades acadêmicas, assim como a organização de uma análise multivariada dos determinantes da opção de não continuar o curso, as não aprovações nas disciplinas e a falta de domínios dos principais conceitos em alguns estratos de alunos dos períodos avançados.

## > *Introdução*

As políticas públicas voltadas para a expansão do ensino público federal têm aumentado sistematicamente, como atesta o REUNI e seus impactos no cotidiano das atividades docentes. As Universidades Federais são instadas, a partir de uma série de dispositivos, a ampliarem a oferta de vagas e cursos e melhorar os indicadores de qualidade e “eficiência”.

A Universidade Federal de Campina Grande não ficou imune a esse processo de expansão, abrindo e otimizando a estrutura de vários Campus no interior do Estado.

Aderindo a uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta do Ensino Superior nas regiões distantes da sede Campina Grande, a UFCG instalou na cidade de Sumé o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiarido (CDSA). Dentre os cursos ofertados, temos o curso de Licenciatura em Ciências Sociais no CDSA/UFCG, cuja inserção se deu face a incorporação da sociologia no rol dos componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica.

Este aumento da oferta de vagas trouxe à tona uma questão pedagógica fundamental. Como fazer que o aumento da oferta aumente a quantidade e qualidade dos formados em tempos de indicadores que apontam para um estrutural obstáculo a essa inserção. Trata-se de uma questão sociológica que implica a percepção da estruturação de certas resistências, de matriz social, a esta cultura escolar e acadêmica.

Esta matriz, por sua vez, diz respeito a questões ligadas a uma dupla causação: ao reconhecimento da profissão e as imagens que orbitam em torno dela, e ao capital cultural legado pela família e pelos processos de escolarização, que necessariamente tendem a privilegiar determinados grupos.

O abandono, a repetência e a irregularidade na condução dos estudos nos cursos de graduação, não são fenômenos recentes. Eles sempre acompanharam os diversos níveis de ensino no processo de expansão de suas respectivas ofertas. Embora não se trate de um fato novo, todavia, dada a atual circunstância caracterizada pelo paulatino aumento das vagas desta modalidade de ensino a setores que historicamente foram alijados das possibilidades de acesso a esse tipo de estudo, é fundamental uma compreensão dos diversos mecanismos de resistências encontradas no curso da inserção de novos segmentos nestas instituições.

No que tange o malogro dos setores populares no universo das instituições formais de ensino, as reflexões de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (2005, 2010) tiveram o mérito de formular uma resposta original bem fundamentada (teórica e empiricamente) para a questão das desigualdades escolares. O objetivo da abordagem de Pierre Bourdieu (2007, p.41) é, no seu testemunho, *a identificação dos mecanismos objetivos que determinam à eliminação contínua de crianças desfavorecidas*. Um desses mecanismos é a herança familiar a qual, mais indireta que diretamente, lega certo capital cultural e um *ethos*, traduzido como um sistema de valores implícitos e interiorizados (*habitus*) que concorre para definir as atitudes diante da instituição escolar e de suas perspectivas. Conforme o autor, *a herança cultural, que difere segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças, diante da experiência escolar e consequentemente, pela taxa de êxito* (Idem, p. 42).

A abordagem de Basil Bernstein (2005), acerca da estruturação do dispositivo pedagógico e a sua relação com as dimensões sociais que perpassam os estudantes dos diversos níveis de ensino, é assaz importante. De acordo com as suas observações, qualquer análise sobre os principais fatores que afetam o comportamento dos alunos nas instituições de ensino devem levar em consideração o cenário familiar, a origem social das jovens, a instituição e a percepção por parte do aluno de seu destino ocupacional (p.37).

A análise de Bernard Lahire (2008) indica uma vereda diferente da proposta por Basil Bernstein e Pierre Bourdieu. O autor defende que as noções de capital cultural e transmissão ou herança deixam de ser pertinentes para pensar a socialização familiar como determinante do insucesso. Partindo de uma perspectiva que nomeia de *antropologia da interdependência*, busca questionar as práticas que consistem em *juntar, em uma mesma categoria, realidades consideradas diferentes, e que, logicamente, implica sacrificar a sua singularidade* (p.14). O limite desta observação está no fato de que busca compreender trajetórias escolares singulares de alguns sujeitos e com isso, perde de vista as dimensões que explicam um regular tipo de desempenho por parte de certos grupos.

Conforme já exposto, a opção de não continuar cursando e a irregularidade na condução dos estudos nos cursos de graduação, não são fenômenos recentes. No caso do Curso de Ciências, estudos realizados sobre os perfis dos estudantes deste curso e as dimensões que concorrem para o desempenho e engajamento destes ao curso indicam que persiste um alto índice de “evasão”. Alguns elementos são apontados para compreendermos esse fenômeno, tais como metade dos que ingressam já entram pensando em não concluir o curso; a escolha do curso é marcada por uma *combinação de ideias abstratas sobre vocação e desenvolvimento intelectual, prestígio da universidade*, falta de perspectiva profissional, dentre outros (SCHWARTZMAN, 1995; VILLAS BOÂS, 2003)

Nesta esteira, amparado pela ausência de estudos acerca do perfil dos alunos de Licenciatura em Ciências Sociais da UFCG/CDSA e na relevância desse conhecimento para o entendimento dos óbices que se interpõe a dinâmica do curso, buscamos apresentar um panorama dos principais elementos sociais, culturais e institucionais que estruturam o cotidiano das atividades dos alunos do Curso de Licenciatura que ingressaram a partir de 2009 e suas implicações



para o desenvolvimento de suas atribuições junto às exigências acadêmicas deste curso.

Cumprir destacar que, os impactos oferecidos por uma pesquisa deste tipo, dizem respeito ao fato de que após o momento de identificação e mensuração das variáveis que mais concorrem para explicar de forma mais significativa estes eventos, é possível ter clareza das omissões e das intervenções que podem mudar o quadro histórico da evasão deste curso. Não esperamos com isso, encontrarmos a fórmula para evitarmos a evasão neste curso. Esperamos, quem sabe, que o elenco das ações institucionais e pedagógicas tenha clareza dos obstáculos de dimensões social, cultural e institucional que se interpõe a “missão” de formar Cientistas Sociais e criem estratégias para subvertê-los.

## > *Metodologia*

Considerando que o fito desta pesquisa foi a construção de um perfil acerca das principais percepções, atributos sociais, culturais e institucionais que estruturam o cotidiano das atividades dos estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFCG/CDSA e suas implicações para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, isso exigiu o uso de metodologias quantitativas (tratamento estatístico) e qualitativas (entrevistas, aplicação de questionário, pesquisa documental e bibliográfica). A primeira etapa da pesquisa compreendeu a pesquisa bibliográfica e o uso de técnicas qualitativas. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo o mapeamento e a investigação das perspectivas teóricas e trabalhos relacionados à temática. Em concomitância a esta pesquisa foi feita uma pesquisa documental junto a Unidade de Educação do Campo/CDSA durante os primeiros três meses da pesquisa, buscando construir uma tipologia deste tipo de aluno (em função dos dados fornecidos na matrícula), mensurar o desempenho no período em que frequentou a universidade (por intermédio dos registros acadêmicos). A partir desse panorama, delimitamos uma amostra não probabilística intencional (RICHARDSON, 1988), estratificada e proporcional, do universo da pesquisa, constituída por 65 (sessenta e cinco) alunos, em função de algumas variáveis (sexo, renda familiar, ocupação, faixa etária, opção, desempenho, etc.).

Após esta fase, aplicamos um questionário fechado, na tentativa de traçarmos o perfil do licenciando em Ciências Sociais. Após a coleta do material, a informatização e sistematização dos dados obtidos foram trabalhados com o programa SPSS (Statistical Package for Social Science). Por fim, foram feitas as entrevistas que almejam a identificação e mensuração do *habitus* e dos *códigos* utilizados por esse segmento, tendo como parâmetro as coordenadas teórico-metodológicas oferecidas por Pierre Bourdieu (2008, 2009) e Basil Bernstein (1989, 2005), assim como o levantamento das representações acerca do curso e das estratégias utilizadas. Estas informações foram analisadas através da técnica da análise de conteúdo, uma vez que esta permite identificar e analisar os elementos subjacentes e sociologicamente relevantes das falas destes atores.

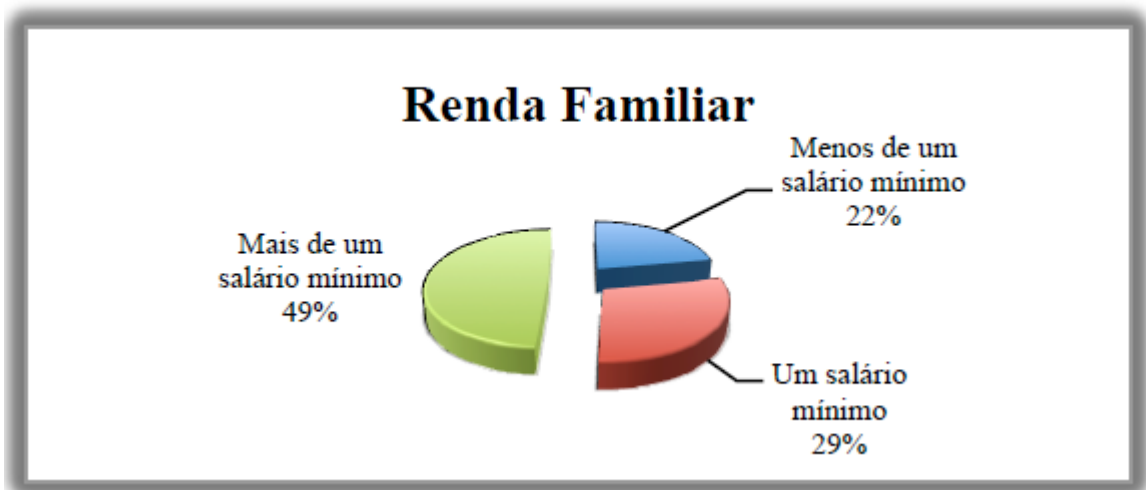
## › *Perfil dos estudantes da licenciatura em Ciências Sociais da UFCG*

As trajetórias escolares são dados significativos para pensar as dificuldades encontradas pelos alunos que ingressam no curso de Ciências Sociais. No caso específico da licenciatura, nos deparamos com estudantes que, em sua maioria, provinham de escolas com Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>1</sup>) marcado por um baixo e, talvez, não surpreendente resultado. Supomos, pela natureza desse indicador, que boa parte das dificuldades encontradas pelos licenciandos provenham dessa relação. O Ideb paraibano auferido nos anos de 2007, 2008 e 2009 para o 3º ano do Ensino médio, foi, respectivamente: 3.2, 3.4 e 3.3. O IDEB no ano de 2011 ficou em torno de 3.7 em Sumé e 3.9 em Serra Branca. Estes indicadores permitem que entendamos um pouco do que se passa no contexto da expansão da oferta de vagas no ensino superior. No caso da nossa pesquisa, observamos que o tipo de escola em que os entrevistados cursaram o ensino fundamental e médio, consiste cerca de 91% estudou todo em escola pública; em seguida 6% todo em escolar privada e por fim 3% maior parte em escola pública.

O perfil dos alunos a partir do levantamento feito apresenta as seguintes feições. O sexo é 74% mulheres e 26% homens. A idade variou de 18 a 54 anos. A maioria encontra-se em situação regular no Curso (75%), em seguida 24% dos entrevistados estão atrasados e apenas 1% está adiantado. Em sua maioria são solteiros (88%); sendo 9% casados e 3% divorciados. Cerca de 58% moram com seus pais, 16% divide com alguém, em seguida 12% residem com o conjugue, sendo que 7% residem na residencia universitária ou sozinhos. A maioria se sustenta com os recursos dos pais, os quais possuem uma renda familiar relativamente baixa, conforme os gráficos abaixo:

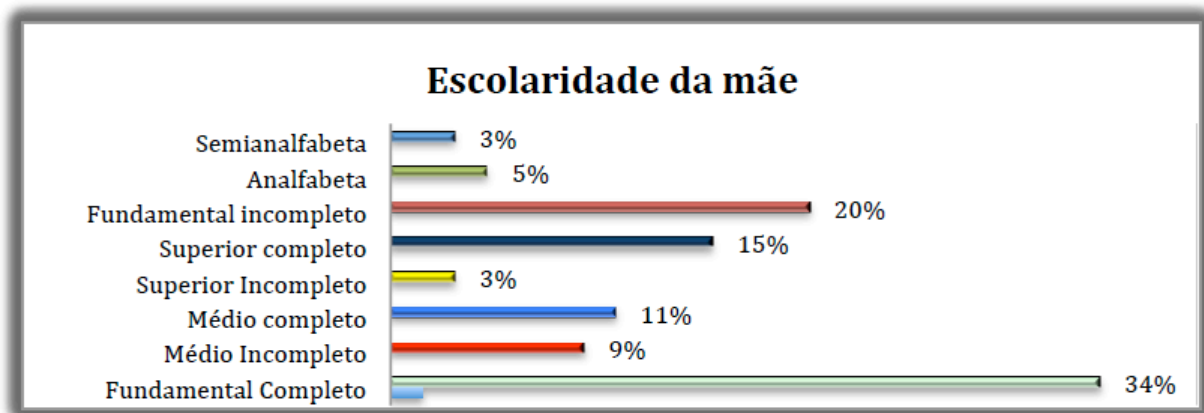


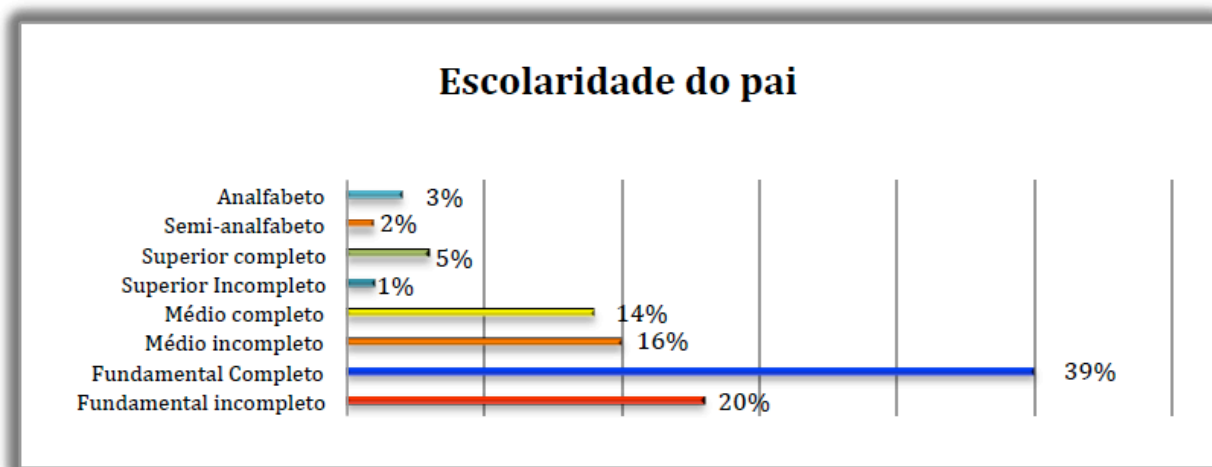
<sup>1</sup> IDEB foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/portal-ideb>



É pertinente mencionarmos, que os aspectos econômicos são marcantes na vida acadêmica e, como muitos não dispõem de recursos próprios para estudar e são oriundos de cidades circunvizinhas, o fato de estarem participando de projetos com bolsa, assegura a sua permanência no Curso e até mesmo custearem as suas despesas pessoais. Isso aponta a importância de políticas públicas que promovam a valorização real e efetiva da profissão docente e dêem amparo para a manutenção da atuação desses licenciandos na academia com condições plenas para a interação com a universidade, diminuindo, assim, a evasão nos Cursos de Licenciatura.

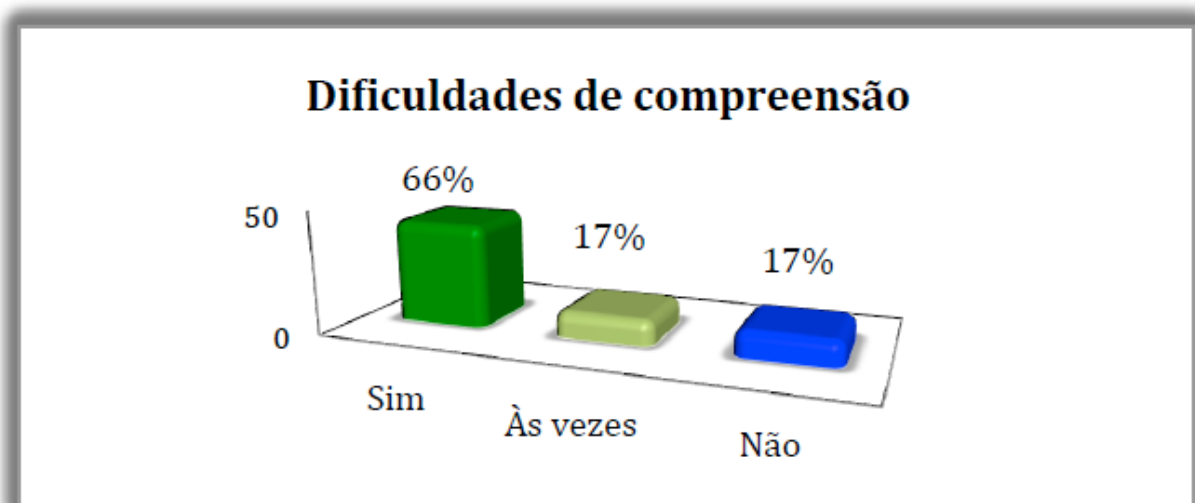
Não podemos esquecer, nesse processo a relevância do capital cultural para pensar o sucesso nos estudos profissionalizantes é fundamental levarmos em consideração entre a escolaridade dos pais como elemento que contribui para iluminar estas questões. A incidência do baixo grau de escolaridade dos pais pode implicar a ausência de um ambiente que proponha questões na ordem das premissas dadas pela formação científica oferecida no âmbito universitário.





A influência da família no desenvolvimento das atividades escolares e acadêmicas, sugerida na literatura da sociologia da educação, é um dado relevante para pensar o universo de fatores que determinam o êxito nas atividades acadêmicas. Neste sentido, a escolaridade dos pais, a renda, e as diversas fontes de informação disponíveis no cotidiano destes estudantes atuam diretamente sobre esse sucesso. Como bem nos lembra Charlot (2000), ainda que os pais não estejam em uma boa posição social, eles podem influenciar diretamente os filhos na escola a partir de estímulos. Nesse sentido, observamos um ponto favorável para a permanência dos licenciandos, pois cerca de 95% dos sujeitos pesquisados responderam que os pais costumam estimulá-los a permanecerem no Curso.

Considerando que os alunos que chegam no Curso são detentores de parco capital cultural, as principais dificuldades apresentadas, em maior número, se direcionam a linguagem formal e densidade dos textos, a complexidade dos teóricos e a metodologia do professor. O fato de provir do ensino médio com dificuldades em relação ao hábito da leitura, como também, a não disponibilidade para se dedicarem ao curso, pois muitos conciliam o trabalho com a faculdade, dificultam ainda mais o processo de aprendizagem das Ciências Sociais. Deste modo, conforme o gráfico 66% dos entrevistados sentem dificuldades de compreensão dos textos:



Tais dados nos remete a teoria de Bourdieu (2008), segundo o qual, a escola reproduz desigualdades. Para ele, o estudante ao pertencer a um determinado grupo, adquire *habitus*, disposições que o permite ter ou não sucesso escolar. Logo, o estudante oriundo de um classe privilegiada, com alto capital econômico e cultural, adquire *habitus* que o permite fazer escolhas, agir, enfim, “movimentar” conforme a cultura dominante.

Outro autor que nos auxilia nesse debate é Basil Bernstein (1989) e sua visão a respeito de como as formas de comunicação apreendidas no seio familiar determinam o “sucesso” ou “fracasso” escolar. Bernstein ressalta que diferentes camadas sociais utilizam linguagens opostas: código e código restrito. Para ele, é muito mais provável que o indivíduo detentor do código elaborado tenha mais chances de atingir o “sucesso” em sala de aula, do que aquele provindo de uma “cultura deficiente”, possuidor de um código restrito, que terá mais dificuldades de compreensão, leitura, comunicação, adaptação no âmbito educacional.

Não obstante, a falta de compreensão nos textos se reflete no número expressivo de reprovados, pois 49% responderam que já reprovaram em alguma disciplina. Essas questões não podem ser analisadas sem consideramos fatores que interferem nas escolhas do curso e nas estratégias para permanecerem no mesmo. A disciplina e o capital cultural, necessários a regular a formação profissional, são frutos de investimentos familiares. Esses investimentos são mediados pela construção de expectativas de inserção profissional com rentável status econômico e social. De modo que, historicamente, os cursos cujo recrutamento absorvia os *preparados* eram cursos que canalizavam prestígio social, notadamente: medicina, direito e engenharia.

Tais considerações são fundamentais, pois elas se aliam ao postulado de que não vem, com raras exceções, para as ciências sociais os alunos que agregam significativo capital cultural e os pré-requisitos para a condução regular das atividades e a clareza da opção que está fazendo no que tange as possibilidades de trabalho oferecidas pelo curso. Daí a dificuldade encontrada para atender os requisitos exigidos pelo curso.

Entretanto, autores numa perspectiva distinta de Bourdieu e Bernstein, argumentam que o “sucesso”, nem sempre, está destinado a pais que fornecem bens econômicos na compra de um livro

ou que possuem uma vida financeira estável. De acordo com Bernard Lahire (2008) o desempenho do aluno em sala de aula varia conforme as diferentes configurações familiares, sendo que não é a condição social ou capital cultural que inclinará o jovem ao “bom desempenho” em sala de aula, mas a forma como estes ensinamentos são “transmitidos”, se foram repassados com uma visão positiva ou negativa.

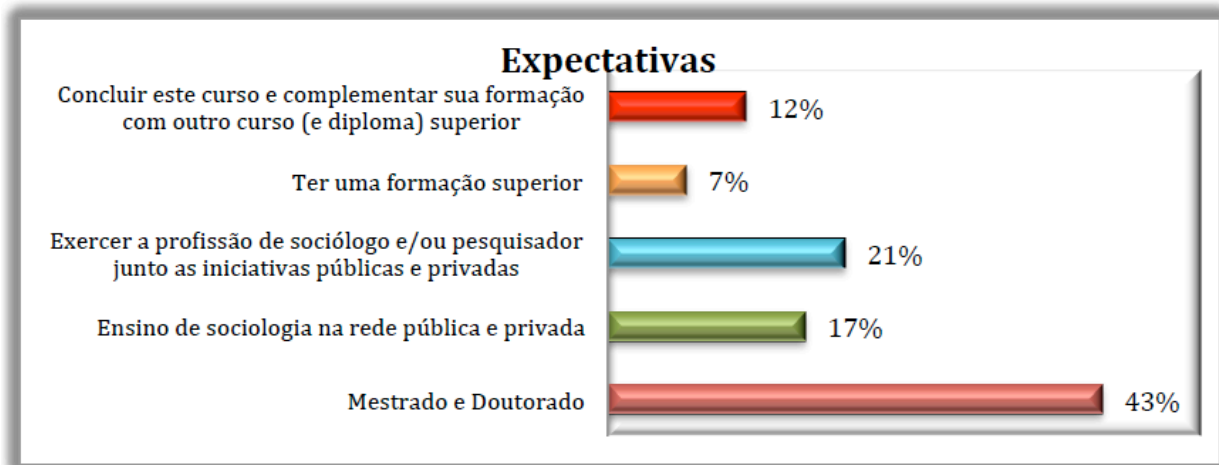
Bernard Charlot (2000), também nos adverte sobre o equívoco da teoria da reprodução de desigualdade de Bourdieu, pois ressalta a origem como a causa do fracasso escolar, mostrando que existe uma correlação estatística entre a posição social dos pais e a posição dos filhos no espaço escolar. No entanto, para Charlot, o espaço familiar não é homogêneo, é permeado por tensões, de modo que a posição social de outros familiares poderá exercer um efeito sobre a posição escolar das crianças.

Portanto, a posição da criança não se reduz a dos pais e depende também do conjunto das relações que a criança mantém com adultos e outros jovens.

### › *Perspectivas e itinerários da formação em Ciências Sociais [motivos da escolha, projeção profissional]*

Ainda no ensino médio, observamos que as diferenças nas opções oferecidas apresentam uma hierarquia de *status* ou de prestígio, de modo que os cursos mais compensadores são frequentados por alunos de nível socioeconômico mais elevado. Desse modo, no momento de escolha de um curso superior, percebemos um prévio grau de seletividade, visto que, para cursos de maior prestígio social e, potencialmente, de maiores recompensas financeiras, há uma grande concentração de candidatos de mais alto nível socioeconômico. Por outro lado, verifica-se que os cursos de menor prestígio social tendem a ser mais procurados por concorrentes de origens sociais mais modestas sugerindo. O Curso de Ciências Sociais, não faz parte dos cursos que desperta atratividade para jovens que buscam uma formação superior. Nesse sentido, o curso acaba sendo escolhido face a baixa a concorrência do vestibular, por ser noturno, ou até mesmo sem qualquer conhecimento do mesmo.

Um dado interessante que surgiu na nossa pesquisa e que na nossa leitura temhaver com a vocação bacharelesca das ciências sociais presente na tradição de formação de pesquisadores acadêmicos, está ligado as expectativas dos licenciandos. Posto que, mesmo com a estrutura curricular que enfatize o ensino, 43% dos alunos tem a expectativa de cursar o mestrado e o doutorado e cerca de 21% querem a carreira de pesquisador. Apenas 17% tem como perspectiva o ensino médio:



Pensamos que a medida que o aluno vai cursando a licenciatura a partir do espírito consolidado de uma vocação de pesquisa existente nas Ciências Sociais, ele vai descobrindo o mercado voltado para pesquisa e se identificando com este universo, mais do que com a docência. Ademais, o perfil do profissional a ser formado pelo curso, de acordo com o PPC, é que seja habilitado para atuar nos três grandes campos profissionais: a) pesquisa; b) ensino e; c) planejamento, consultoria, formação e assessorial. Portanto, o licenciado em Ciências Sociais terá como área de atuação privilegiada a docência no Ensino Básico, ou seja, atuará em escolas ou outras instituições educacionais públicas e privadas da educação básica no país, estando habilitado e qualificado a ensinar as matérias que compõem o *corpus* das ciencias sociais, a saber: sociologia, antropologia e ciências políticas, bem como dar consultoria, planejar ou quaisquer outras atividades relacionadas ao assunto que estejam dentro de sua competência.

Quando questionamos a respeito das razões que os levaram a escolher o curso de Licenciatura em Ciências Sociais no CDSA, os entrevistados responderam que os motivos primordiais estavam atrelados a localização, por ser próximo do lugar que moravam. Isso nos remete a análise de Simon Schwartzman, segundo o qual, os estudantes *não procuram o curso por razões profissionais claras e isso implica o uso de estratégias frouxas em contraste com estratégias mais firmes e focalizadas, em cursos onde o ingresso é mais alto e os objetivos profissionais são muito mais definidos, como no caso das engenharias*” (SCHWARTZMAN, 1995, p.61-62).

### › *Considerações finais*

Face ao exposto, pudemos perceber que o perfil do aluno de Licenciatura em Ciências Sociais/CDSA, coaduna-se com o perfil deste mesmo alunado em todo país. Trata-se de um estudante oriundo de escolas públicas, com nível socioeconômico e educacional baixos, a maioria do sexo feminino, tendo como perspectiva profissional o mestrado/doutorado ou realizar pesquisa, o que revela uma frágil identificação com o curso. Ou seja, os dados revelam que os estudantes de Ciências Sociais não procuram este curso por razões profissionais claras, mas buscam uma "cultura

geral", "ter uma formação superior".

No que tange ao processo de recrutamento e adestramento nas ciências sociais, problemas ligados as imagens acerca do caráter intelectual das ciências sociais e questões ligadas ao reconhecimento e a natureza da inserção profissional marcam indelevelmente a trajetória de ampla maioria dos investigados neste pesquisa. Estas imprecisões e desencantos são fatores específicos, porém cruciais observados nesta investigação e que implicam a relação dos alunos com o curso.

A natureza dessas imagens são provenientes, dentre outros fatores, de uma parca delimitação das possibilidades deste ofício. Não existe um debate sobre o mercado de trabalho para além do ensino. Não existe uma preocupação organizada em demarcar os horizontes específicos da atribuição do ofício das ciências sociais para além da pesquisa e do ensino. No entanto, como subverter a herança que confinou as possibilidades desta ciência ao âmbito universitário e bacharelesco.

A licenciatura em Ciências Sociais veio a atender a uma nova demanda criada por força de lei que obrigou a inclusão de sociologia na rede regular de ensino. Assim como a sua criação no âmbito noturno também apontou o contingente específico de predileção. Aqueles que não podiam cursar nos turnos diurnos e que na sua grande maioria possuía atividades laborais que conciliavam com os estudos. Essa nova demanda por formação de licenciados não criou um universo menos impreciso acerca da importância e do papel das ciências sociais na contemporaneidade, antes teve o benéfico efeito de trazer a tona esse debate. Afinal para que serve as Ciências Sociais? Qual o perfil de profissional deve ser formado no curso de licenciatura?

O estudo sobre o perfil do estudante de Ciências Sociais elaborado por Luiz Werneck Vianna [et al] (1995, p.25) enseja que embora não devamos ignorar a prevalência de uma cultura juvenil fracamente permeada pela idéia de profissionalização, a possibilidade de os graduandos em Ciências Sociais virem a aderir mais fortemente ao curso e a se converter à perspectiva de profissionalização nessa área depende das políticas departamentais, da ação de seus professores e das políticas públicas de educação e fomento à atividade científica. Pois, o fato observável é que, apesar da inexistência de reserva de mercado, ou mesmo de um mercado de trabalho efetivo, é vigorosa a capacidade de reprodução da profissão – o que não seria possível sem a defesa corporativa dos departamentos e professores universitários, ou sem a ação racional de pensadores que visam dar continuidade inscrição das ciências sociais na vida pública.

## › *Referencias bibliográficas*

BERNSTEIN, Basil (1989) *Clases, códigos y control: estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal Universitária.

\_\_\_\_\_ (1998) *Pedagogia, control simbolico e identidad*. Madrid, Ediciones Morata.

\_\_\_\_\_ (2005) *Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal Universitária.

BONELLI, Maria da Glória (1994) *O mercado de trabalho dos cientistas sociais*. In: RBCS. N. 25, Ano 9,



Junho. p.110-126.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (2008) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, Editora Vozes.

\_\_\_\_\_ (2010) *Los herdeiros: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

BOURDIEU, Pierre (2007) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

\_\_\_\_\_ (2002) *O poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

BRASIL (2011) *Censo da Educação Superior 2010*. INEP, MEC.

CHARLOT, Bernard (2000) *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

FORQUIN, J. Claude. *Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LAHIRE, Bernard (2008) *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Editora Ática.

RICHARDSON, Roberto Jarry (1985) *pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo, Atlas.

SCHWARTZMAN, Simon (1995) *Os estudantes de Ciências Sociais*. In: PESSANHA, Elina G. e Villas Boas, Gláucia. *Ciências Sociais: ensino e pesquisa na graduação*. J.C. Editora. p. 55-82.

UFCG (2012) *Projeto político-pedagógico: Curso de Licenciatura em Ciências Sociais*. Sumé, UFCG/UAEDUC/CDSA.

VIANNA, L. W., CARVALHO, M.A. e CUNHA E MELO, M.P. (1995) *O perfil do estudante de Ciências Sociais*. In: PESSANHA, Elina G. e Boas, Gláucia Villas. *Ciências Sociais: ensino e pesquisa na graduação*. J.C. Editora.

VILLAS BÔAS, Glaucia (2003) *Currículo, iniciação científica e evasão nos cursos de ciências sociais*. In: *Tempo Social*. vol.15 no.1 São Paulo.

\_\_\_\_\_ (1995) *Tempos de formação: currículos e evasão na UFRJ*. In: PESSANHA, Elina G. e Boas, Gláucia Villas. *Ciências Sociais: ensino e pesquisa na graduação*. J.C. Editora.

## *Questões políticas no MERCOSUL: Expansão e qualidade da educação superior*

TRENTIN ALVARES, Adriana de Lurdes / UFGD – adritren@hotmail.com

---

*Eje: Problemáticas de la Educación Superior*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: Educação superior. Reformas educacionais. Integração. Globalização*

### » *Resumo*

Este artigo é um recorte da pesquisa intitulada *Conformação curricular no âmbito do MERCOSUL: semelhanças e distanciamentos dos currículos*. O qual busca analisar como as políticas da educação superior na atualidade estão relacionadas às mudanças impostas pelo processo de globalização que circunda o mundo contemporâneo, provocando mudanças no cenário internacional e nacional. Essa tendência revela uma crescente desterritorialização de Estados-nações, impondo a quebra de paradigmas e uma cultura de consumo global e instantâneo, ao mesmo tempo que o papel e a função da educação superior passam a ser questionados e apontados como elementos centrais para essas mudanças. Essa lógica, focada no economicismo, contribuiu para a constituição de espaços comuns de governança, diante de relações entre o local e o mundial. À luz destas transformações, a educação superior no espaço latino-americano, enquanto elemento essencial para integração e desenvolvimento da região, passa pela assunção de novos formatos, discursos e (re)novas práticas educativas, objetivando integrar suas funções às necessidades da sociedade, tendo como pano de fundo a produção de conhecimento que prepare/forme o capital humano para entrada no circuito da globalização. Assim, as reformas educacionais, passaram a responder por uma maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptassem mais facilmente às exigências do mercado. Por trás dessas finalidades existe uma intervenção direta dos organismos internacionais, com o objetivo de alinhar a educação a nova ordem mundial. As reformas propostas pelo Banco Mundial e UNESCO reforçam a tese de que as políticas educacionais devem estar assentadas no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas das estruturas econômicas. Constata-se que a educação, enquanto um direito universal, é submetida a uma perspectiva economicista e considerada um pilar estratégico para o desenvolvimento econômico mundial. Devido à globalização, uma das principais mudanças que vem ocorrendo, em praticamente, todas as profissões é a movimentação e o deslocamento de pessoas de um país para outro em busca de melhores condições de vida e oportunidades de crescimento profissional. Nota-se também a diminuição do investimento público na educação superior que, aliada à crescente procura por profissionais capacitados têm

possibilitado uma grande expansão do sistema educacional superior privado para suprir esta lacuna. Este estudo parte de uma pesquisa bibliográfica e documental e, justifica-se para entender como é possível, por meio dos modelos de globalização, analisar as mudanças que vêm ocorrendo no sistema educacional superior do contexto latino-americano e, também compreender as consequências a curto e longo prazo a respeito do poder transformador da educação e que carrega em si um sentido nem sempre convergente. Ao mesmo tempo em que é evocada como mecanismo para aumento da empregabilidade e competitividade, se configura num discurso quase universal de colaborar para promoção da igualdade de oportunidades e da equidade. É em função destas características que o MERCOSUL, enquanto bloco de integração econômico, busca um sincronismo com a educação na região, pensando na relevância da mesma para enfrentamento das questões políticas, sociais e econômicas tão presentes do cenário atual

## › *Introdução*

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla<sup>1</sup> que analisa o movimento expansionista que vem ocorrendo na educação superior, em especial no espaço latino-americano. Tem-se como hipótese que a necessidade dos países de se ajustarem às novas demandas da economia mundial, em decorrência da mundialização financeira (CHESNAIS, 1998), tem proporcionado a definição de políticas indutoras de expansão para a mesma.

Essas diretrizes vêm estabelecendo um novo modelo de governo educacional sujeito “as prescrições e assunções normativas do economicismo” (BALL, 2001, p. 100), que procura instaurar uma ideologia educativa em nível mundial através das políticas educacionais, vinculando educação e desenvolvimento e considerando-os vital para a inserção/permanência no contexto global.

À luz destas transformações, a educação superior no espaço latino-americano, enquanto elemento essencial para integração e desenvolvimento da região (PILETTI; PRAXEDES, 1998, AZEVEDO, 2008) tem passado pela assunção de novos formatos, discursos e (re)novas práticas educativas, objetivando integrar suas funções as necessidades da sociedade, tendo como pano de fundo a produção de conhecimento que prepare/forme o capital humano para entrada no circuito da globalização (MIRANDA, 2008; LANDINELLI, 2008; DIDRIKSSON, 2008). Assim, as reformas educacionais, passaram a responder por uma maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptassem mais facilmente às exigências do mercado.

Por trás dessas finalidades existe uma intervenção direta dos organismos internacionais, com o objetivo de alinhar a educação a nova ordem mundial. As reformas propostas pelo Banco

---

<sup>1</sup> Título do projeto de investigação: Conformação Curricular no âmbito do MERCOSUL: semelhanças e distanciamentos das estruturas curriculares das universidades latino-americanas.

Orientador (a): Giselle Cristina Martins Real. UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados – MS – Brasil.

Mundial, UNESCO e OMC reforçam a tese de que as políticas educacionais devem estar assentadas no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas das estruturas econômicas (BARBALHO, 2007; CASTRO, 2010; LORENZET, 2011).

Devido à globalização, uma mudança percebida praticamente em todas as profissões, é a movimentação e o deslocamento de pessoas de um país para outro em busca de melhores condições de vida e oportunidades de crescimento profissional (HORTALE; MORA, 2004). Nota-se também a diminuição do investimento público na educação superior que, aliada à crescente procura por profissionais capacitados têm possibilitado uma grande expansão do sistema educacional superior privado para suprir esta lacuna (MELO; ANGELO, 2005; OLIVEIRA, 2009; SOUSA, 2010).

Nesse sentido, o presente trabalho espera contribuir com os estudos acerca da temática, e justifica-se para entender as mudanças que vêm ocorrendo no sistema educacional superior do contexto latino-americano e também as consequências a respeito do poder transformador da educação e que carrega em si um sentido nem sempre convergente. Ao mesmo tempo em que é evocada como mecanismo para aumento da empregabilidade e competitividade, se configura num discurso para promoção da igualdade de oportunidades e da equidade. Santos (2008) ressalta, que diante de tal realidade “essa ascensão travestida de possibilidades democráticas, representa interesses voltados para o comércio internacional e a privatização da educação” (p.14). E, é em função destas características que o Mercosul, enquanto bloco de integração econômico, busca um sincronismo com a educação na região, pensando na relevância da mesma para enfrentamento das questões políticas, sociais e econômicas tão presentes do cenário atual.

Este estudo assenta-se numa abordagem teórico-metodológica de análise de documentos e revisão bibliográfica e estrutura-se em duas seções, mais as considerações finais.

### › *Educação Superior: expansão e qualificação para o mercado de trabalho*

As mudanças ocorridas no cenário mundial, afetadas diretamente pela globalização, ocasionaram inúmeras alterações no âmbito das políticas sociais e dentre elas as políticas educacionais. Isso porque a sociedade vigente estabeleceu novos tipos de relações e de acesso à informação e ao conhecimento. Desse modo, convencionou-se atribuir a educação a capacidade de oferecer condições necessárias ao desenvolvimento econômico e social de um país. Nessa perspectiva, Brunner (2002) ressalta

o certo é que a partir dos anos 80, os governos, grupos dirigentes, os intelectuais e os meios de comunicação, juntamente com organismos internacionais [...], começam a identificar a educação como o principal instrumento para o desenvolvimento dos países, o crescimento das economias, o aumento da produtividade e o meio de superar ou pelo menos estreitar o abismo interno da pobreza e o externo do conhecimento e da tecnologia que separa os países desenvolvidos dos que estão em vias de desenvolvimento (BRUNNER, 2002, p. 16-7).

Destaca-se que a relação entre educação e desenvolvimento econômico e social se mantém

na atualidade exigindo dos países uma reestruturação dos sistemas educacionais existentes para ampliar a capacidade de atendimento das pessoas ao conhecimento científico. Segundo Carneiro e Novaes (2009) isso representa dizer que do ponto de vista econômico, as exigências de competitividade e produtividade passaram a imprimir um novo patamar de qualificação profissional.

No que tange ao setor educacional, é importante assinalar que a educação enquanto fruto de um processo histórico e configurada no bojo das relações sociais e de produção (GUZZO; EUZEBIOS FILHO, 2005) esteve sempre atrelada as determinações dos agentes econômicos. Essa articulação, entre processo educativo e do trabalho, vem estabelecendo, ao longo dos anos, transformações em suas formas tradicionais, sendo substituída por tecnologias mais eficientes. Passa-se a ser necessário capacitar/educar/formar um novo trabalhador, capaz de incorporar as novas demandas de trabalho e realizar diversas tarefas - um trabalhador polivalente. Essas características constituíram a base do novo modelo de organização social: a sociedade do conhecimento ou da informação, do saber. Ante o exposto Carnoy (2002) aponta que

dois dos fundamentos essenciais da mundialização são a informação e a inovação [...]. A circulação maciça de capitais, atualmente operantes, se baseia na informação, comunicação e saber relativamente aos mercados mundiais. E como o saber é altamente transferível presta-se facilmente à mundialização[...]. A mundialização exerce um profundo impacto sobre a educação em planos bastante diferentes e no futuro, esse fenômeno será tanto mais perceptível, quanto mais plenamente for aprendido pelas nações, regiões e localidades o papel fundamental das instituições educativas, não somente para transmitir os conhecimentos necessários à economia mundial, mas também para reinserir os indivíduos em novas sociedades construídas em torno da informação e do saber (CARNOY, 2002, p. 22-3).

Nesse sentido, Piletti e Praxedes (1998) ressaltam que a ideia predominante é a educação estar articulada de acordo com a ideologia de mercado e atuar como principal formadora de recursos humanos disponíveis para o crescente nível de competitividade internacional. A globalização “imprimiu à educação um sentido empresarial, utilitário, de mero adestramento da força de trabalho” (BRUNNER, 2002, p. 30). Ou seja, mercantiliza conhecimentos e incorpora mecanismos de mercado.

Desse modo, os espaços para o exercício do conhecimento se expandiram, as instituições educacionais, passaram então a sofrer pressões – controle e avaliação – para que instituíssem mudanças em resposta às demandas por formação profissional. Chauí (2001) observa que existe hoje uma crise na Universidade, na sua finalidade e no seu sentido, porque em lugar de criar elites dirigentes, a mesma está destinada a moldar os trabalhadores para um mercado sempre incerto.

Este fator, levou ao surgimento de novas modalidades de oferta educacional como as universidades corporativas, os centros de pesquisa e desenvolvimento, programas de ensino a distância, dentre outros. Além disso, a indústria e as empresas também empreenderam ações nesse campo. Levando as instituições de educação superior, preponderantes até então na formação de profissionais, a estarem diante de uma crise de legitimidade frente a difícil tarefa de suprir as demandas da sociedade e dos sistemas produtivos.

Essa realidade evidencia o surgimento de um leque de tendências e possibilidades no que diz respeito às políticas educacionais no âmbito da educação superior, especialmente a partir das orientações emanadas por organismos multilaterais que fomentam o desenvolvimento. Esses organismos estabeleceram novos parâmetros para a educação superior e passaram a incluir em suas agendas políticas, ações, voltadas para este nível de ensino. O Banco Mundial (BM), por exemplo no documento intitulado “La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia, exhibe quatro orientações no que diz respeito à reforma educacional

(1) Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; (2) Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação de estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e resultados; (3) Redefinir a função do governo no ensino superior; (4) Adotar políticas destinadas a priorizar os objetivos de qualidade e equidade (BM, 1995, p. 04).

Os direcionamentos contidos no referido documento, identificam a iniciativa privada como um setor com grande potencial para atuar na educação superior. O documento cita, ainda que as instituições privadas são mais flexíveis às variações do mercado, constituindo-se “elemento importante de alguns dos sistemas de ensino pós-secundário mais eficientes que existem atualmente no mundo em desenvolvimento” (BM, 1995, p. 06).

O BM sugere também que o Estado deve mudar a sua posição de controle direto do sistema de educação superior e promover um ambiente de políticas favoráveis ao setor privado. Essa combinação de retração do Estado e fomento para a iniciativa privada, levariam segundo o BM, à ampliação de “oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo para o Estado”, além de proporcionar maior inserção social na educação superior (BM, 1995, p. 06). Desse modo, os direcionamentos propostos pelo BM, no âmbito das políticas educacionais, vêm estabelecendo uma política de alinhamento para os países em desenvolvimento, ou seja, nas palavras de Goin (2008), o BM difunde sua ideologia pelo mundo e atinge principalmente os países que precisam inserir-se neste contexto. As ações, condicionadas pela lógica econômica, são para o financiamento de diversas áreas, inclusive a educação, para que os países periféricos e semiperiféricos alcancem o desenvolvimento tão almejado.

Ainda seguindo essa lógica, a Organização Mundial do Comércio (OMC), incluiu em 1999, a educação entre os serviços que devem ser regulados pelo Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT, sigla em inglês). Segundo esse acordo, o campo educacional deve se transformar em setor comercial de abrangência global, regido essencialmente pelas forças do mercado. Silva Junior e Sguissardi (2005), entendem que este modelo proposto pelos organismos multilaterais caracteriza-se por uma visão de desenvolvimento, onde a educação não tem o objetivo de elevar a condição humana, mas sim constituir-se como um instrumento de adaptação à realidade e conseqüente sobrevivência em sua atual configuração.

A consolidação da expansão da educação superior, pelo viés do mercado, segundo Santos (2008) se concretiza mediante o êxito do mercado educacional e da sua comercialização, preferencialmente em nível mundial. Desse modo, a diferenciação dos modelos institucionais, a

diversificação das fontes de recursos, a institucionalização de novas modalidades educativas, tornaram-se o horizonte mercadológico a ser alcançado, na tentativa de atender as demandas do mundo de produção.

Com isso, a nova conjuntura mundial, introduziu um novo perfil de trabalhador, além de um conceito de eficiência para os sistemas educacionais, especialmente para a educação superior, que precisou englobar uma nova clientela frente à adoção de novos modelos e formatos institucionais. Silva e Castro (2011) indicam que essa demanda deverá constituir uma força de trabalho capacitada, mais flexível e adaptada às exigências do mercado de trabalho.

Nessa lógica e levando em consideração as modificações socioculturais que envolvem o mundo do trabalho, a educação tem sido levada a responder a demandas de internacionalização, colocada muitas vezes como uma necessidade imperativa pelos organismos internacionais, para oferecer um ensino de qualidade e alta competitividade.

Em função dessas mudanças, as instituições de educação superior buscam a expansão e a internacionalização de sua atuação para adaptarem-se ao mundo contemporâneo. Além do que, a internacionalização da educação, entendida como compartilhamento de conhecimentos entre países, vem sendo posta como necessária para enfrentamento dos desafios desse contexto globalizado.

### › *O espaço latino-americano de educação*

As transformações ocasionadas pelo processo de globalização e que tem alterado de forma significativa grande parte das atividades humanas, chegaram à educação superior estabelecendo novas posturas. Estas transformações trouxeram novos desafios aos estudiosos do assunto e aos formuladores das políticas educacionais, já que apontam para o risco da educação converter-se em produtora do conhecimento e mão-de-obra qualificada como mercadoria para o capital, deixando de lado sua verdadeira finalidade: a construção de um projeto de sociedade e nação. Isso, segundo Maués (2010) acaba ficando mais evidente a partir dos rumos privatistas que a educação superior tem tomado nos últimos tempos, ocasionando uma mudança no *modus operandi* das Universidades, quando a mesma passa a assumir uma visão mais empresarial e mercadológica.

Situar a discussão educacional, nestes termos, implica entender as alterações mundiais provocadas pelo capitalismo na atual configuração social. Assim, alguns países, com o intuito de fortalecerem-se e inserirem-se mais competitivamente neste cenário, formaram blocos regionais, como a União Europeia e o MERCOSUL, numa perspectiva de fortalecimento regional em face do cenário global. Além do que, nos últimos anos, o processo de internacionalização da educação passou a ter vida própria e a impor-se em todo o meio acadêmico, que passou a reagir e a criar mecanismos de adequação (SILVA; CASTRO, 2011).

Ante essas transformações, o Mercosul vem exercendo influência no setor educacional, inclusive na educação superior (REAL, 2011) e apesar de não fazer parte de seu objetivo inicial, priorizou os aspectos culturais e educacionais (CABRAL, 2007). Assim, novas medidas foram

adotadas visando “[...] à articulação dos sistemas de ensino dos países” (VELLOSO, 1998, p. 09). Entre elas destaca-se a criação do Setor Educacional do MERCOSUL, que reconhece a importância da educação como estratégia para o desenvolvimento da integração econômica e cultural da região. Nesse sentido, a educação superior, no espaço latino-americano de educação, tem provocado “[...] reformas dos sistemas nacionais de educação superior com vistas à comparabilidade, reconhecimento de créditos e mobilidade acadêmica entre os distintos sistemas nacionais de educação superior” (AZEVEDO, 2008, p. 875).

Tais medidas implementadas pelo Mercosul, visam uma maior integração regional, especialmente no que tange à educação e, mais especificamente à educação superior, em que linhas de ação prioritárias foram organizadas na Conferência de Turim, em 2000, das quais se destacam: a reestruturação do sistema superior da Europa e da América Latina; promoção da avaliação da qualidade, credenciamento em nível institucional, nacional, regional e internacional, dentre outras ações (MELO; ANGELO; LUZ, 2005).

Nesse sentido, e de certo modo reflexos da globalização, tem ocorrido a instituição de medidas propiciando a implementação de metas, no que concerne ao SEM, dentre as quais, a “[...] tendência de formação de agências avaliadoras/acreditadoras cujo papel é de avaliar, acreditar e de cancelar (“*labelizar*”) as IES em um ambiente internacional.” (AZEVEDO, 2008, p.879, destaque do autor).

Assim, destaca-se o Mecanismo Experimental de Credenciamento (MEXA), que foi implementado de 2003 a 2006, com o propósito de promover o reconhecimento recíproco de títulos de graduação universitária nos países participantes para cursos de graduação do SEM e substituído mais tarde pelo Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Caráter Universitário do Mercosul (ARCU-SUL), instituído pela Decisão n.17/2008, do Conselho Mercado Comum.

Há que se destacar também as iniciativas na adoção de políticas comuns para a mobilidade de estudantes e professores como o Programa de Mobilidade Mercosul (PMM) e também o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Credenciados (MARCA), que está relacionado com os cursos acreditados pelo ARCU-SUL, e seu antecessor, o MEXA.

Cabral (2007) observa que no contexto do Mercosul Educacional, a educação superior tem sido foco de outros acordos entre os países participantes, tendo como uma de suas metas a ampliação da mobilidade estudantil e de docentes, como são os casos dos programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de consolidação da pós-graduação, como o PROCAD-NF (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Ação Novas Fronteiras), voltado para integração entre o Brasil e os países do Mercosul. Ressalta-se também, a criação de universidades de integração como é o caso da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), criada pela Lei n.12.189/2010 em Foz do Iguaçu – PR e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), criada em 2009, abrangendo os 396 municípios da Mesorregião Fronteira do Mercosul.

Ainda buscando fortalecer essa integração, destaca-se a criação, no Brasil, de duas Universidades voltadas para a internacionalização da educação superior, sendo: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Federal da



Integração Amazônica (UNIAM), instalada em Santarém, no Oeste do Pará, mais precisamente na Região Norte do país.

Outra medida presente na política brasileira decorrente dos acordos firmados no âmbito do Mercosul, é o Decreto n. 5.518/2005, que promulga o acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do bloco, com estruturação do processo de revalidação de títulos obtidos por brasileiros no exterior, especialmente considerando o espaço do Mercosul. Por fim, a criação do Espaço de Encontro Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), cujo intuito é aumentar os processos de integração econômica e de competitividade no cenário global (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010), para promover a integração regional e a cooperação acadêmica.

Diante do exposto até aqui, observa-se que a construção de um espaço latino-americano de educação, na medida em que se implementam as ações previstas, apontam para a centralidade em adotar medidas voltadas para a avaliação e a acreditação de cursos, promovendo iniciativas como o MEXA e, atualmente, o ARCU-SUL, cujos propósitos incluem a adoção de critérios de garantia da qualidade por meio da avaliação. Mesmo os programas de mobilidade estudantil implementados, como o PMM e o MARCA, estão sujeitos às instituições avaliadas positivamente por esses programas de avaliação.

Diante desse cenário, pode-se concluir que existe um enfoque maior na avaliação da educação superior como uma estratégia de congruência das políticas educacionais entre os países que compõem o Mercosul Educacional, na busca por conformar as políticas educacionais dos países do bloco mercosulino. Destaca-se contudo, que apesar das medidas de avaliação e de acreditação já adotadas, e que se instituem em instrumentos para certificar a qualidade e possibilitar um delineamento necessário para a configuração do SEM (GAZZOLA, 2007), tem prevalecido algumas dificuldades em relação a currículos diferenciados, políticas de avaliações distintas, normas jurídico-legais particularizadas, entre outros fatores (LAMARRA, 2004) o que acaba truncando o processo de construção de um espaço latino-americano de educação com qualidade.

Cabral (2007) e Goin (2008) apontam como incipientes as ações educacionais até então efetivadas no contexto do Acordo do Mercosul e que as medidas implementadas pelo SEM, como MEXA, ARCU-SUL, MARCA e PMM, tem apresentado poucos resultados diante da heterogeneidade de currículos e diversidade cultural entre os países que compõem o bloco. Existem autores que alertam ainda para a necessidade de se acordar um sistema internacional compatível para a acumulação e a transferência de créditos acadêmicos, semelhante ao ECTS do Processo de Bolonha e a outras experiências de países da América Latina, que assegure a comparação e a análise da equivalência, caso se queira de fato implantar o espaço latino-americano de educação superior (MELO; ANGELO; LUZ, 2005).

Nesse contexto, vale destacar que uma nova agenda tem sido pensada através de conferências ministeriais periódicas em cada país, com o objetivo de “[...] definir uma pauta comum de entendimentos e de trabalho cooperativo em vista da construção e consolidação desse espaço comum de educação superior.” (MELLO, 2010, p. 131). Portanto, os desafios são muitos para que se constitua o espaço latino-americano de educação superior, cuja preocupação está na abrangência

da integração regional com diferentes iniciativas para a consolidação de uma América Latina do conhecimento.

## › *Considerações*

Diante da atual conjuntura, caracterizada por um mercado cada dia mais exigente com a qualificação profissional, a educação tem sido levada, especialmente a superior, a passar por um intenso processo de adequação. Esses processos de crescimento, expansão, diversificação, especialização e diferenciação dos sistemas, estimulados pela tendência da modernização produtiva e a globalização dos mercados, fizeram surgir novos cenários e modalidades de ensino.

Desse modo, a globalização das economias e a propagação de um ideário mercadológico tem conduzido cada vez mais a educação e a sociedade a uma inevitável dependência, onde o objetivo maior é gerar um trabalhador competitivo, com novas habilidades e competências num aprendizado contínuo. Estamos diante de um mercado globalizado e transnacionalizado e de um novo paradigma de governo, um governo transnacional com uma concepção única de políticas diante da competitividade econômica. A unificação dos países em blocos foi vista como uma forma de fortalecimento diante dessas mudanças e como justificativa a necessidade de adequação das estruturas nacionais a um modelo único supranacional.

A institucionalidade dos blocos, além de constituir um projeto de integração dos países, legitimou a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico. Assim, a constituição do Mercosul procurou estabelecer uma aliança política entre as nações baseada principalmente na integração econômica e na conformação dos seus sistemas educacionais para enfrentar os desafios decorrentes da transformação produtiva e dos avanços tecnológicos.

Observa-se contudo que o Mercosul apresenta algumas limitações quanto a integração educativa, o qual aponta para pouca efetivação das políticas instituídas, e apesar dos avanços na harmonização das legislações e elaboração de planos que tem facilitado o reconhecimento de títulos e processos de acreditação regional, estas mesmas se reduzem a poucos programas como MEXA, ARCU-SUL, MARCA, PMM, que frente a heterogeneidade das instituições educativas demonstram ser incipientes, o que acaba dificultando a construção de um espaço latino americano de educação.

## › *Referências*

- AZEVEDO, M. L.N. (2008). A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional – para o MERCOSUL. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 875-879.
- BALL, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez.
- BARBALHO, M. G. C. (2007). A educação superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil. **In: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria D. Araújo; FRANÇA, Magna;**

- QUEIROZ, Maria Aparecida de (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro.
- BRUNNER, J. J. (2002). Globalização e o futuro da educação: tendências, desafios, estratégias. In: UNESCO. **Educação na América Latina**: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO, OREALC.
- CABRAL, G. P. (2007). A integração educacional no âmbito do ensino superior no Mercosul. In: XVI Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, 2007, Belo Horizonte. **Anais...**, Florianópolis: Fundação Boiteux.
- CARNEIRO, B. P. B.; NOVAES, I. L. (2009). Regulação do ensino superior no contexto da contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA.
- CARNOY, M. (2002). **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO.
- CASTRO, A. M. D. A. (2010). **Internacionalização do ensino superior**: estratégia de solidariedade ou de mercado? Natal: AFIRSE, pp. 1-24.
- CHESNAIS, F. (1998). **Mundialização financeira**: gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã.
- DIDRIKSSON, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. (Org.). **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. 1.ed. Caracas: **IESALC-UNESCO**, v. 01, p. 21-54.
- FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. (2010). As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 17, p. 51-68.
- GAZZOLA, A. L. (2007). Apresentação. In: TRINDADE, H. **Evaluación de la educación superior en Brasil: fundamentos, desafíos, institucionalización e imagen pública, 2004-2006**. Brasilia: **IESALC-UNESCO**, Ministerio de Educación de Brasil, p. 01-09.
- GOIN, M. (2008). **O processo contraditório da educação no contexto do Mercosul**: uma análise a partir dos planos educacionais. 2008. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- GUZZO, R.S. L.; EUZEBIOS FILHO, A. (2005). Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educacionais**, Ibirité, vol.4, n. 2, pp.39-48.
- HORTALE, V. A.; MORA, J. G. (2004). Tendências das reformas da Educação superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-960, Especial-out.
- LAMARRA, N. F. (2004). Hacia la convergência de los sistemas de educación superior en América Latina. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madrid, n. 35, mayo-ago.
- LANDINELLI, J. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. (Org.). **Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**. 1. ed. Caracas: IESALC-UNESCO, v. 01, p. 155-178.
- LORENZET, D. (2011). **A expansão da educação superior brasileira: o tensionamento entre o público e o**

- privado.** Passo Fundo, RS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo.
- MAUÉS, O. (2010). **A educação superior no Plano Nacional de Educação, 2011-2020:** a proposta do executivo. 33. Reunião Anual da Anped, GT 11.
- MELO, P. A.; ANGELO, G. V.; LUZ, R. J. P. A. (2005). Educação Superior na América Latina: a convergência necessária. **Revista de Ciências da Administração (CAD/UFSC)**, Florianópolis, v. 7, p. 31-47.
- MELLO, A. B. F. (2010). Os sinais de Bolonha e o desafio da construção do Espaço Latino-Americano de Educação Superior. **La Cuestión Universitaria**, n. 6, p. 125-134.
- MIRANDA, X. Z. (2008). Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: GAZZOLA, Ana Lúcia; DIDRIKSSON, Axel. (Orgs.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. 1. ed. Caracas: *IESALC-UNESCO*, v. 01, p. 179-240.
- OLIVEIRA, R. P. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.30, n. 108, p.739-760, out.
- PILETTI, N.; PRAXEDES, W. (1998). MERCOSUL, competitividade e educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 219-233.
- REAL, G. C. M. (2011). Transformações recentes na educação superior na fronteira entre Brasil e Paraguai: os anos 2000. In: LIMA, P. G.; FURTADO, A. C. (Orgs.) **Educação Brasileira: interfaces e solicitações recorrentes**. Dourados: Editora UFGD, p. 117-140.
- SANTOS, C. A. (2008). **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital:** interfaces com a educação a distância no Brasil. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SILVA, J. S.; CASTRO, A. M. D. A. (2011). **A globalização e a internacionalização do ensino superior:** novas demandas. Natal: UFRN.
- SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V. (2000). **Novas Faces da Educação Superior no Brasil – Reforma do Estado e Mudança na Produção**. 2. ed., São Paulo: Cortez.
- SOUSA, J. V. (2010). Aumento das vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado? In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 2010. **Anais...** Caxambu: ANPEd.
- VELLOSO, J. (1998). Introdução. In: VELLOSO, J. **O ensino superior e o Mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond.