

DIFERENCIA Y APLAZAMIENTO, ESTUDIOS SOBRE EL PRESENTE: LA INCLUSIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

DIFERENÇA E DIFERIMENTO, ESTUDOS SOBRE O PRESENTE: A INCLUSÃO E REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Yamil Carlos Jalil¹

Universidad Nacional del Comahue

Resumen:

Inicio este recorrido presentando algunas premisas básicas que nos llevan a posicionarnos sin duda en el paradigma educativo actual: la educación es un derecho de los sujetos y, desde esta perspectiva, se plantean diversos desafíos que las instituciones educativas y los docentes debemos asumir para actuar como responsables político-pedagógicos en la garantía de esos derechos. Son desafíos que iré trayendo a escena en las presentes líneas, no solo desde los enunciados sino también mediante la propuesta de algunas acciones específicas en cada uno de los escenarios.

Palabras claves:

Derecho. Política. Alteridad. Diversidad cultural.

Resumo:

Começo este percurso apresentando algumas premissas básicas que nos levam a posicionar-nos sem dúvida no atual paradigma educativo: a educação é um direito dos sujeitos e, nesta perspectiva, surgem vários desafios que as instituições educativas e os professores devem assumir para atuarem como responsáveis político pedagógicos na garantia desses direitos. São desafios que trarei à cena nestas falas, não apenas a partir dos depoimentos, mas também através da proposta de algumas ações específicas em cada um dos cenários.

Palavras-chave:

Direito. Política. Alteridade. Diversidade cultural.

1. INTRODUCCIÓN

Al pensar en las diversidades en la enseñanza universitaria, implica un proceso que de por sí nos conduce a una revisión profunda al paradigma vigente, nuestro gran desafío reside en la problemática social continua, individual y colectiva, para dejar de ser espectadores y comprometernos con la causa. En otras palabras, en procurar en cambiar grandes relatos y conceptos, por acciones pedagógicas que reescriban los guiones existentes acerca de las diversidades.

¹ Abogado. Egresado la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Ayudante de Primera Regular de Teoría General del Derecho I y II, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue. Investigador del CONICET en la disciplina Derecho y Jurisprudencia, "Categoría V", Resolución N° 52 de la Comisión Regional de Categorización. Proyecto 04-D110 de la Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Digesto Federal de Derechos Humanos-Parte I (2017/2020).

Esto implica, no solo asociar a la educación como una práctica que debe garantizarse a todo individuo por el solo hecho de ser, sino por la categorización del mismo como sujeto de derecho, porque esta idea engloba nada menos que de la subjetividad. Esta se compone por las características distintivas que definen a cada uno de esos individuos desde su propia historicidad y pautas culturales, lo que en definitiva, lleva a la comprensión de la existencia de las diversidades como condición fundamental en el desarrollo de la complejidad de los procesos educativos.

Considerando los cambios que han operado en la estructura social en las últimas décadas, como los migratorios, la incorporación de la mujer al mercado laboral, el impulso de grupos diferenciados en riesgo de exclusión hacia una vida autónoma, la apertura internacional de la oferta académica, son sólo algunos ejemplos de las casuísticas que han motivado el cambio en el perfil humano que compone las universidades, dando lugar a la necesidad de atender a sus particularidades específicas y sus características idiosincráticas, no ya como grupo sino como individuos.

Teniendo presente dichas características individuales es preciso atender su diversidad humana, que aportará las diferentes características que conforman al grupo, bien sean estas de género, de identidad sexual, religiosas, de etnia, culturales, de discapacidad o de edad, entre otras.

El concepto de diversidad, puede resultar algo confuso al poder adoptar un amplio abanico de realidades, pero únicamente deberíamos entenderlo como concepto tomado de la mano del “inclusión”.

La inclusión debe ser considerada como la actitud que, integrada dentro del sistema de creencias y valores, guíe y oriente nuestra forma de ser, de hacer y de sentir en nuestro día a día. Para ello es preciso comprender la diversidad, aceptando y dando valor a la inmensa riqueza que ésta aporta, lo cual implica el reconocimiento y respeto de todas las áreas que conforman el desarrollo de las personas en sus diferentes vertientes y esferas (funcional, social, étnica, cultural, de género, espiritual, etcétera).

Así, la inclusión debe ser concebida como algo más que una cuestión de derechos humanos: ha de convertirse en un camino hacia la equidad y hacia la igualdad de oportunidades. Para ello, la Universidad debe conformarse como un entorno saludable, en el cual el universitario o la universitaria, independientemente de las características que presente, pueda desarrollarse, adquirir conocimientos y habilidades, y participar en las actividades y espacios que conforman el contexto sociocultural del que forma parte, sintiéndose parte activa del entorno y disfrutando de una cierta sensación de control del mismo.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO EJE DE LAS DIVERSIDADES

Hay que considerar que el acceso a la educación es un derecho de los sujetos, y desde esta perspectiva, se plantean diversos desafíos que las instituciones educativas y los docentes debemos asumir para actuar como responsables político-pedagógicos en la garantía de esos derechos.

La concepción de derechos va de la mano del reconocimiento de las personas como sujetos de derechos, al percibir al otro como “sujeto”, se lo reconoce y valora desde las diversidades que lo constituyen.

El desarrollo de la educación latinoamericana fue marcado por un simultáneo proceso de inclusión y exclusión. El aumento de las oportunidades y la extensión de la cobertura a nuevos grupos sociales se dieron junto a diversas formas de discriminación cuantitativa o cualitativa que dejaron atrás a numerosos niños y jóvenes, cada vez las instituciones educativas fueron un transmisor de las desigualdades propias de cada época (Rivero, 2010)

Uno de los problemas reconocidos fue que los sistemas educativos enfrentaban la expansión de la matrícula pero no pudieron hacer frente a las dificultades de aprendizaje, manifestadas en altas tasas de deserción.

En este sentido, adquiere importancia el planteo de “que propone revisar la necesidad de superar la “ficción de estar juntos” para ocuparnos y preocuparnos por la existencia del otro, más allá de su presencia” (Skliar, 2010).

Estas dificultades, tienen su origen en la tensión existente entre un sistema educativo creado y organizado en torno a un modelo homogeneizador por un lado y la necesaria atención y reconocimiento de las diversidades de los sujetos por otro parte, que requerirán diferentes formas de conectarlos con el conocimiento.

Frente a los nuevos y múltiples saberes a transmitir, son numerosos los actores que los producen y distribuyen. La velocidad de renovación y circulación por medios de las tecnologías problematiza el lugar que debe ocupar el Estado y las instituciones educativas como agentes exclusivos de transmisión de saberes.

Por este motivo, corresponde pensar en trayectorias educativas sin restringirse a las escolares, y avanzar en la necesaria configuración de espacios de educación formal y no formal a partir del aprendizaje entre todos, con el barrio, la calle, el kiosco, la plaza, el club, los medios de comunicación y también la escuela como escenarios culturales educativos. La obra va sumando nuevos actores y nuevos ámbitos, el teatro de la sala se enriquece con el ambulante,

el circo y los artistas callejeros.

En muchas ocasiones quien no encaja en los modelos arraigados no es bien recibido y sobrevienen múltiples y solapadas formas de exclusión. Estas situaciones son una herencia de la escuela de la Modernidad, en las que las prácticas se basaban en la homogeneización, el posicionamiento dentro del normalismo y el no reconocimiento claro de las diversidades.

A pesar que el discurso se refiere a la “atención a la diversidad”, en muchos casos aún persisten prácticas no inclusivas, precisamente porque los actores docentes, en tanto sujetos históricos, estamos condicionados por nuestra propia experiencia como estudiantes y como profesionales. Es indispensable hacer explícitas estas concepciones para poder generar intervenciones que superen lo políticamente correcto y modifiquen acciones concretas cotidianas.

En la educación coexisten la transformación y la conversación, la educación en y para la diversidad se propone potenciar el aspecto transformador, en el sentido de hacer efectiva la igualdad de oportunidades, reconociendo las características en las que cada uno de los sujetos se vincula con la construcción de conocimientos, con un fuerte anclaje en la justicia curricular y poniendo en práctica estrategias de equidad.

El concepto de diversidad cultural debe diferenciarse claramente del de desigualdad. Este último se vincula de manera directa con variables socioeconómicas que en un paradigma de derechos, dan origen a políticas compensadoras a cargo del Estado, que procuran su universalización. Bajo ningún concepto debe compararse la búsqueda de la igualdad de oportunidades con la promoción de la atención a las diversidades como forma de respeto por el bagaje cultural propio de cada individuo, que valora las distintas formas de leer el mundo.

En las sociedades modernas existen diferentes grupos sociales que tienen diferentes necesidades, culturas, experiencias, historias y percepciones de las realidades sociales que influyen en su interpretación del significado y consecuencias de propuestas políticas, así como en su forma de razonar políticamente. Estas diferencias en la interpretación política no son meramente, ni siquiera básicamente, un resultado de intereses o conflictos, puesto que los grupos tienen interpretaciones diferentes aun cuando buscan promover la justicia y no solo la satisfacción de sus propios fines interesados.

En una sociedad donde algunos grupos son privilegiados mientras otros están oprimidos, insistir en que las personas, deberían omitir sus experiencias y afiliaciones particulares para adoptar un punto de vista general, solo sirve para reforzar ese privilegio, puesto que las perspectivas e intereses de los privilegiados tenderán a dominar imponiendo un punto de vista unificado, marginando o silenciando a los grupos restantes.

Ese deseo de unidad suprime pero no elimina las diferencias y tiende a excluir algunas perspectivas del ámbito público. Por lo tanto, allí donde existan diferencias grupales de capacidades, socialización, valores o estilos cognitivos y culturales, “solo atendiendo a dichas diferencias se podrá lograr la inclusión y participación de todos los grupos en las instituciones públicas, esto presupone que en lugar de formular siempre derechos y reglas en términos universales, ciegos a la diferencia, algunos grupos gozan a veces de derechos especiales” (Young, 1996, pág. 102)

Si volvemos al paradigma de la educación como derecho, la inclusión de todos y todas en las Universidades no admite ninguna discusión. Pero no podemos confundir inclusión con “hacer físicamente un lugar”. “La inclusión verdadera lleva claramente implícita la tarea de garantizar el ámbito para lograr los aprendizajes planificados, en los tiempos estipulados, respetando que la diversidad puede tener también distintos ritmos, es decir tener distintas cronologías de aprendizaje” (Teregi, 2010).

No debe confundirse la contención asistencial con la verdadera inclusión educativa, que reconoce que cada sujeto tiene el indiscutible derecho a aprender, y en ese proceso, sumamente complejo, es siempre personal e idiosincrásico y por ello diverso.

3. EXPANSIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

La expansión educativa, entendida como un procedimiento o mecanismo para alcanzar la educación inclusiva, plantea la cuestión es que si la misma reduce la desigualdad al proveer más oportunidades a personas de estratos sociales en desventaja, o si la magnifica al ampliar de modo desproporcionado las oportunidades de aquellos que ya son privilegiados.

En primer término, el problema se refiere al ingreso al ciclo, es decir, la masificación, ¿se reducen las brechas sociales con el ingreso a la educación superior?

“Al respecto, hay que tener presente que la masificación sí abre el ingreso a franjas antes excluidas, de posición social en desventaja en la distribución de capital económico, cultural y social” (Wacquan & Bourdieu, 2005).

Por lo tanto, en ese sentido de ingreso, podemos deducir que la masificación genera inclusión social, creando una tendencia estructural global. Ante ello, también podemos advertir que el alza de oportunidades educativas suele elevar la matriculación entre alumnos de segmentos en desventaja, sin aminorar desigualdades en el ingreso por diferentes causas que seguidamente explicaré.

La disparidad entre estratos sociales en la chance de entrar a un ciclo educativo

determinado continua hasta que la clase social aventajada alcanza el punto de saturación. Y la saturación es definida como la fase en que prácticamente todos los hijos e hijas de origen privilegiado acceden al nivel en cuestión. “Hasta ese punto, los grupos favorecidos se hallarían mejor equipados para usar las nuevas plazas, y las diferencias de clase subsistirán o incluso se amplificaron mientras la expansión tiene lugar” (Ezcurra A. M., 2019).

En suma, la expansión educativa y una mayor inclusión no entrañan por sí mismas, necesariamente, una merma de desigualdades. En ese marco, la expansión educativa, y la inclusión social, simultáneamente comportan una desigualdad continua y a la vez diversa en el acceso (ingreso, permanencia y graduación). Es decir, se crean nuevas formas de desigualdad, otra tendencia estructural global.

¿Cuáles serían esas desigualdades? En primer término, una inclusión estratificada. ¿En qué consiste? Se trata de la diversificación del ciclo en circuitos institucionales de estatus dispar según posición social, presentándose segmentos de élite y segmentos de masas. Lucas propone que más allá de las brechas cuantitativas (en el ingreso), afloran disparidades cualitativas de fuste. ¿Cuáles? Sobre todo, una estratificación institucional.

Para contrarrestar esta circunstancia, actores en terreno (por ejemplo, ministerios de educación y sistemas universitarios) tienden a activar una división en más segmentos menos accesibles. Y podemos agregar que esa diversificación gesta un escenario en el que la educación es por cierto más asequible, pero los grupos acomodados retienen su hegemonía en los circuitos más valorados. Incluso, una vez que un ciclo se diferenció, la franja menos selectiva se puede abrir aún más, dejando el rol de selección social al estrato más hermético

Así, se crea o ensancha un sector de segundo nivel que absorbe una porción considerable del alza de la matrícula, sobre todo en esa población de posición en desventaja antes excluida.

De este modo, al mismo tiempo que miembros de clases desfavorecidas hallan nuevas posibilidades de inscripción, el sistema genera una diferenciación jerárquica, que en definitiva, adviene una expansión estratificada. Un sistema jerárquico, posiciones heterogéneas en recursos, prestigio y selectividad de alumnos y docentes, una estratificación institucional que es a la vez social.

Así, la desigualdad en el ingreso al ciclo, vertical, puede permanecer estable e inclusive disminuir, mientras sube la partición social por circuito, horizontal, un tipo de desigualdad creciente, generando que en este patrón expansivo más que inclusión hay desvío.

Un proceso por el que sujetos de clases en desventaja son apartados de los espacios de élite y canalizados a esos trayectos de menor estatus: la esfera de masas, se abocan a

establecimientos de ciclo corto e instituciones educativas de rango inferior.

En suma, mientras el tramo superior se dilata y caen las distancias sociales en el ingreso, las brechas se agrandan en el tipo de educación a la que se llega, creando un desvío y no inclusión.

Por lo tanto, la masificación incluye y desiguala. Así, entraña una inclusión estratificada: mayor entrada de franjas de posición desfavorecida, y alejamiento de una cúspide de élite cada vez más inaccesible. Una nueva desigualdad que se origina, que por añadidura aumenta. Una reproducción cambiante y en alza de la desigualdad, otra tendencia estructural.

Así germinan nuevas formas de desigualdad. Por un lado, una inclusión estratificada. Además, una inclusión excluyente. ¿De qué se trata?. Cabe mencionar, que esa fase extraordinaria de masificación y su inclusión social desencadenan otro impacto de envergadura: altas tasas de deserción, otra tendencia estructural global y crítica. ¿Por qué? Es que afecta precisamente a esas franjas antes excluidas y en desventaja en la distribución de diversas formas de capital. “Por eso la idea es que se da una inclusión excluyente, una selección social, en la permanencia, más que en estratos institucionales” (Ezcurra A. M., “Educación universitaria. Una inclusión excluyente”, 2010).

Existe una inclusión, sí, pero centrífuga, que tiende a expulsar a los incluidos. Una situación paradójica, siendo otra tendencia estructural global, típica de la masificación del nivel.

“Desde hace años que la presunta puerta abierta en educación superior para esas capas sociales no es tal, sino que se monta una puerta giratoria: así como entran, salen” (Engstrom & Tinto, 2008).

Así, nace y se expande una inclusión excluyente. Ante ello, cabe plantearnos un interrogante explicativo, de condición causal. ¿Por qué? ¿Cuáles son las determinaciones dominantes? Por un lado, la posición social desfavorable suele ser desagregada en un grupo acotado de variables, pocas pero críticas, comúnmente calificadas como factores de riesgo. Entre otras barreras, se identifican: dedicación parcial al estudio; condición de actividad: trabajo, sobre todo de tiempo completo; estatus de primera generación en educación superior; ingresos monetarios escasos; dependientes a cargo.

“En ese marco, siendo el capital cultural el punto de partida, podemos individualizar un conjunto de componentes que lo definen, socialmente condicionado y desigualmente distribuido, haciendo referencia como capital cultural a un conjunto de habilidades, hábitos y expectativas claves” (Ezcurra A. M., Igualdad en educación superior. Un desafío mundial., 2011).

Entre el capital cultural podemos hacer mención: las aptitudes cognitivas, ligadas al

saber estudiar, aprender y pensar; capacidades de comprensión lectora y expresión escrita; competencias metacognitivas, el monitoreo de los propios aprendizajes (saber si se aprendió o no); “implicación”, tiempo y esfuerzo dedicados al estudio y otras actividades académicas; planificación, organización y aprovechamiento de ese tiempo; dominio del rol: idoneidad para detectar y responder a las expectativas docentes en materia de desempeños, normalmente implícitas.

“Entonces, esa población en déficit distributivo sufre escollos de capital cultural en el ingreso al ciclo, y que ello sitúa una traba crítica para la permanencia y la graduación” (Ezcurra A. M., “Educación universitaria. Una inclusión excluyente”, 2010)

“En definitiva, arrecian desigualdades iniciales, obstáculos culturales, se aviva una desigualdad cultural socialmente condicionada, en palabras, una desventaja desde la línea de largada” (Passeron & Bourdieu, 2003).

Además esa inequidad redoblada exagera el rol de las instituciones como condicionante primordial de desempeño académico y persistencia. Entonces, el paradigma organizacional se reafirma, creando un proceso de inculpación, muy difundido a escala mundial. “Una visión que recae en los alumnos: fallan los estudiantes, no las instituciones, que por lo tanto son desestimadas como condicionantes de envergadura” (Ezcurra A. M., “Educación universitaria. Una inclusión excluyente”, 2010).

Por lo tanto la educación inclusiva debe considerar las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes diferentes y deben ser los sistemas educativos al momento de diseñar formatos curriculares, atender la amplia diversidad de estudiantes y sus trayectorias.

4. MODALIDADES Y FORMATOS EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

Las cuestiones curriculares son siempre complejas y requieren tener en cuenta, de manera integrada, ideas, dimensiones, aspectos, factores y fuerzas diferentes que, en la teoría y la práctica, se combinan al tomar decisiones sobre el currículo como proyecto de acción de capacitación y educación.

Los formatos curriculares que se acuerdan tienen, sin duda, estrecha relación con consideraciones centradas en principios que están fundados en teorías sobre los diversos objetos de conocimiento que conducen a sustentar la adopción de decisiones respecto de las secuencias, continuidades y rupturas de los contenidos, las modalidades de la enseñanza y la distribución del poder en la construcción arquitectónica del tiempo asignado al proceso de formación de los

estudiantes.

“La expansión cuantitativa del sistema de educación superior, que explica el paso de las universidades de elite a instituciones de educación superior de masas, ha producido ineludiblemente transformaciones de tipo cualitativo en la currícula, en el gobierno y en el nivel de diversificación interna de las organizaciones” (García de Fanelli, 2002).

Estas transformaciones tornan cada vez más compleja a la institución universitaria, particularmente si tenemos presente “aquellos elementos que permiten visualizar la complejidad de una organización: la diferenciación horizontal, la diferenciación vertical o jerárquica y la dispersión espacial” (Hall, 1996).

La masificación obró en la década del sesenta como el motor de los cambios de amplio alcance que afectaron la estructura de los sistemas de educación superior en los países industrializados de Europa occidental y, desde principios de siglo, en los Estados Unidos.

Para algunos países, una opción a la ampliación de la demanda fue crear alternativas de educación superior no universitaria. El proceso de reforma curricular tomó dos caminos básicos. Uno de ellos, el más transitado, consistió en producir una diferenciación institucional dentro del sistema de educación superior; el otro, en promover reformas dentro de las mismas universidades.

En el primer caso, las instituciones no universitarias dieron cabida a las nuevas carreras; en el segundo, las universidades tradicionales fueron las encargadas de ofrecer dichas carreras, cortas y orientadas hacia el dominio de una técnica profesional específica. Alemania, Australia, Francia, Reino Unido y con anterioridad Estados Unidos, optaron por la primera alternativa; España y Suecia son ejemplos de la segunda.

Asimismo, otro camino para ampliar las plazas ofrecidas fue la creación de instituciones de educación superior privadas. Esta vía, recorrida por Estados Unidos, Japón y varios países asiáticos, fue también la que tendió a prevalecer en varios países de América latina, siendo los ejemplos más notables los casos de Colombia, Chile y Brasil, donde aproximadamente el 60 por ciento de la matrícula corresponde a establecimientos de gestión privada (García de Fanelli, 2002).

A la par que el sistema daba cabida a sectores socioeconómicos antes excluidos, esta diferenciación horizontal del sistema supuso también la segmentación del mismo en términos funcionales y de calidad. “Típicamente, los establecimientos de educación superior no universitaria y las instituciones de educación superior privada se han especializado más en la función de enseñanza que en la tarea de investigación, concentrando sus actividades en la formación de profesionales y técnicos para el mercado laboral” (Arocena & Sutz, 2001).

En algunos países existe, además, una diferenciación vertical entre instituciones sobre la base de la reputación. Éste es un nuevo elemento que, junto con la diversidad funcional,

contribuye a estratificar el sistema. Una pregunta crucial en relación con esto es qué instituciones formarán a los futuros líderes del campo político, científico y empresario.

Entre las cuestiones centrales a tener en cuenta, es preciso señalar que los estudiantes matriculados en las universidades no pertenecen ya únicamente a la característica y tradicional franja etaria 18–24 años. Tampoco son todos estudiantes recién egresados de la escuela secundaria ni están enfocados con claridad en la obtención de un determinado título profesional. Muchos estudiantes jóvenes inician estudios sin estar plenamente convencidos de que una determinada carrera será la que mejor satisfará sus aspiraciones, ni si estarán en condiciones de responder a las exigencias que les serán impuestas por la naturaleza o la dificultad de los estudios que ella comporta. De la misma manera, no solo se observa que se han ido incorporando estudiantes jóvenes sin clara orientación y estudiantes de mayor edad, sino que sus expectativas son notoriamente diversas (Camilloni, 2016).

Se integran personas que habían comenzado una carrera pero no la habían completado y que ahora necesitan poseer el diploma para continuar trabajando. Ingresan personas con discapacidad, se suman otras personas que habían finalizado una carrera y a las que para seguir desempeñándose en su trabajo se les requiere un título nuevo que antes no existía. Se incorporan, igualmente, personas que nunca habían estudiado y que encuentran que la posesión de un título universitario mejoraría sus posibilidades de hallar trabajo o de mejorar su posición en el mercado laboral. E, igualmente, se suman personas que se interesan por hacer nuevos estudios, por conocer nuevas áreas diferentes de aquellas en las que se formaron anteriormente, de ampliar sus campos de saber, de plasmar un deseo de conocimiento.

Nos preguntamos si los currículos universitarios son, efectivamente, inclusivos. ¿O se está ocultando la desigualdad? Para el público en general, si se otorgan los mismos diplomas con un mismo título y se sostiene que responde a determinados estándares, se concluye que esos títulos son semejantes. Aquellos que conocen desde el interior el sistema universitario, es probable que reconozcan las diferencias. Pero para quienes son ajenos a los sistemas, la diversidad se opaca. Las desigualdades no se advierten. Es un problema mundial. ¿La igualdad, por la vía de la estandarización, se garantiza, en realidad, en los papeles aunque en la práctica los resultados no sean uniformes? Es esta una gran discusión que nos remite a otra fuerte tendencia que impacta sobre los currículos universitarios: los llamados procesos de internacionalización (Camilloni, 2016).

Una de las condiciones para que se haga posible la movilidad de los estudiantes y de esa forma hacer posible que puedan cursar parte de su carrera en una universidad de otro país, es que esos estudios les sean reconocidos a su regreso.

La estandarización de los planes de estudio facilita, sin duda, esta equiparación. Hay, ciertamente, distintos procedimientos por los cuales se internacionaliza la actividad universitaria, incluidos los componentes curriculares y la movilidad estudiantil.

Si se produce el ajuste a estándares externos, los planes de estudio se uniformizan y

los títulos y asignaturas son reconocidos como equivalentes. También existe presión creciente para que la estandarización responda a pautas internacionales sobre la base de estándares fijados por universidades extranjeras u organizaciones regionales.

Como contrapartida, en los sistemas universitarios, en particular, con fines manifiestos de responder a políticas de equidad y de mejoramiento de la relación de la universidad con la comunidad, se desarrolla una fuerte tendencia hacia la territorialización. Es un tema muy interesante, que se asocia a la perspectiva de la democratización de la universidad en la medida en que se crean cantidad de nuevas universidades que, efectivamente, permiten incorporar a poblaciones que antes estaban muy alejadas social y geográficamente de las universidades. Esta política supone que la universidad, al construir su identidad a partir de la vinculación con el territorio, asume el papel de agente del desarrollo local. Es importante señalar, sin embargo, que este concepto de territorialización no implica, de ninguna manera, que se limite la proyección de la formación y del trabajo del graduado universitario a un ámbito territorial único, estrecho, pequeño, que es aquel en el cual está ubicada la universidad.

5. LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN ARGENTINA

Durante las últimas décadas, con la democratización de la universidad en la mayoría de los países latinoamericanos se observaron transformaciones que modificaron la organización y la gestión de los sistemas educativos, incluido el argentino.

Dichos cambios simbolizaron una redefinición de los roles que durante tanto tiempo habían desarrollado los actores (individuales o colectivos, estatales o sociales) involucrados en la gestión, provisión y regulación de los servicios educativos.

En materia educativa, uno de los principales cambios puede observarse en el rol que antes desempeñaban los estados nacionales en la coordinación e implementación de las políticas públicas nacionales.

La República Argentina regula el derecho a la educación en el artículo 14 de la Constitución Nacional, donde se reconoce el derecho a enseñar y aprender de todos los habitantes, conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio.

Con la reforma constitucional de 1994, y con el objetivo de garantizar una educación inclusiva, se brindó una protección legal más intensa, por medio de las medidas de acción positiva, que están prescriptas en el inciso 23 del artículo 75 y que promueven la igualdad real de oportunidades. En la reforma constitucional de 1994 se agregaron principios un poco más detallados al ya reconocido derecho a la educación. Ahora se consagraron principios como de

gratuidad y equidad en las instituciones estatales del nivel superior.

El ingreso a las universidades estatales en Argentina es abierto y masivo, en la carrera que cada uno desee. Las medidas de acción positiva han sido pensadas para varios grupos de la población, que así goza de una especie de estatuto legal diferenciado. Tanto en los casos de niños, mujeres, ancianos y personas con discapacidad, se han aprobado tratados internacionales de derechos humanos específicos para cada uno de estos colectivos. Tal discriminación inversa apunta a que se produzca una efectiva igualdad de oportunidades, aplicando una perspectiva distributiva que reconozca las situaciones fácticas que sufren las personas.

Además, la Constitución Nacional argentina asegura la autonomía de las universidades públicas, lo cual consiste en la aptitud legal de una entidad estatal para dictar sus propios reglamentos y elegir a sus autoridades.

La autonomía en la enseñanza universitaria es un concepto clave porque permite la libertad de cátedra, que cada docente e investigador trabaje y se exprese sin presiones por parte de las autoridades políticas de turno

Cabe agregar que con la sanción de Ley N° 24.521 en el año 1995 (Ley de Educación Superior) definió al nivel como un sistema binario, compuesto por instituciones universitarias y no universitarias, públicas y privadas, y por primera vez comenzó a regularse el funcionamiento de ambos tipos de oferta dentro de una misma normativa.

Además, se planteó un nuevo esquema de poder con la creación de nuevas instituciones (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior) y la redefinición de misiones para los organismos ya existentes. Desde entonces, compete al Ministerio de Capital Humano de la Nación, a través de la Secretaria de Políticas Universitarias, la formulación de políticas generales en materia universitaria, asegurando la participación de los órganos de coordinación y consulta previstos en la propia ley y respetando el régimen de autonomía establecido para las instituciones universitarias.

Entre los años 1995 y 2015, se originó un movimiento de nuevas instituciones de educación superior públicas para estar ligado al rol social de la universidad: el acceso a la educación superior de los sectores socialmente desfavorecidos.

En los hechos, “la expansión institucional de las últimas décadas favoreció acercar la oferta a territorios donde era inexistente, logrando una cobertura institucional pública total a nivel país”. (Gonzalez & Claverie, 2017)

En la Argentina la gestión de la masificación en la enseñanza superior se planteó como un verdadero problema a partir de los mediados de los años ochenta del siglo pasado.

Comenzaron a elaborarse las primeras propuestas de reforma que se consolidaron con la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521/95. Uno de los ejes centrales de la política universitaria argentina, fue la creación de organismos de regulación y mecanismos de responsabilidad.

En este marco, “se buscaron cambios en la distribución de poder y autoridad entre el Estado y las universidades a partir de la creación de organismos de evaluación, regulación y coordinación sistémica” (Gonzalez & Claverie, 2017)

Por lo que en el sistema educativo superior argentino, con el propósito de alta participación en el ingreso, usualmente la masificación no solo abre las puertas a alumnos de clases desfavorecidas, sino que estos ganan una mayor participación relativa.

Así, la inclusión es progresiva, las distinciones de clase en la admisión con frecuencia se abaten, en tal sentido, la democratización se ahonda, el ingreso se acrecienta en todos los estratos, pero fue mayor en capas en desventaja, que así acrecentaron su peso relativo. No obstante, a pesar de ello, “perviven disparidades sociales de fuste, el acceso a la educación superior muestra reiteradamente que las poblaciones en desventaja tienen menos probabilidad de continuar hasta la graduación. Por eso, añaden que la expansión de la matrícula, tan notable, no ha resuelto desigualdades sociales persistentes” (Ezcurra A. , 2011, pág. 22).

6. DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sea que estemos conformes o no con la sociedad en la que vivimos, y estando tan lejos de estarlo por demás, la educación no puede ser aséptica a lo que pasa en el mundo, precisamos tomar acción para establecer nuevos horizontes. Esto quiere decir, tomar posición frente a los hechos que ocurren: “la neutralidad de la educación, de la cual resulta el entenderla como quehacer puro, al servicio de la formación de un tipo ideal de ser humano, desencarnado de lo real, virtuoso y bueno, es una de las connotaciones fundamentales de la visión ingenua de la educación” (Freire P. , 2011, pág. 115).

Como educadores estamos influyendo en la concreción de un cierto modelo de sociedad, ya sea que fomentemos la indiferencia, irradiemos apatía, que transmitamos pasión por lo que hacemos, o bien que despertemos en nuestros estudiantes el deseo de ser protagonistas de un cambio.

El aula de clase es uno de los escenarios de mayor activismo político, es política en acción o inacción, en donde la concientización adquiere un valor fundamental y necesario para comprender que como seres humanos, condicionados pero no determinados, somos agentes de

transformación, somos posibilidad y presente. “Lo importante es que cualquiera sea la situación del contexto que se lleve al aula, debe existir una adaptación que permita la maduración del pensamiento en relación con el uso y la comprensión de un nuevo lenguaje” (Freire P. , 2011).

Adoptando otra mirada, nos permite observar que la realidad demanda la apertura a la interculturalidad desde una “ecología de saberes”, por lo que “tal interacción importante de culturas, creencias, conocimientos y visiones, al contrario de los hechos habituales normalizados, debiera constituirse en una gran oportunidad para hacer efectivo el diálogo de saberes” .

Esto implica el respeto por la diversidad epistemológica de estos sectores y culturas y por la pluralidad de conocimientos, bien lo aclara el autor cuando expresa: hay diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu (De Souza , 2010).

Dentro de esta perspectiva, hay que señalar que las formas de clasificación, transmisión y evaluación del conocimiento educativo, reflejan el poder y su distribución, así como los principios de control dados. La acción pedagógica que favorece los intereses de las clases dominantes, se transmuta en mecanismo de dominación y violencia simbólica, imponiendo arbitrarios patrones culturales que favorecen a los intereses de clase.

La capacidad de multiplicación de este haber simbólico y sistémico, también opera en las maneras cómo se comunica el currículum. Los docentes son fieles reproductores del mismo, sin lugar ni tiempo para ejercer la reflexión crítica compartida. En este proceso perverso e inadvertido, hace presencia un sentimiento sobresaliente en este camino de violencia: es el temor, el miedo a discrepar. De esta manera, con la conciencia sujeta, los temores se apoderan de los docentes como si se tratara de un estado de sitio a la inteligencia que acaba por robarles la aptitud crítica.

En particular, “el currículum de formación docente nunca es un mero agregado neutral. Hay un grupo tecnocrático que decide qué tipo de conocimientos y de cultura se deben considerar legítimos” (Apple, 1996). Escudriñar qué se acepta como conocimiento, cómo se organiza, quién está capacitado para enseñarlo, quién tiene la potestad de preguntar y responder todas estas cuestiones, son aspectos de cómo la dominación y la subordinación, se reproducen y alternan en esta sociedad. En el fondo, siempre puede desentrañarse la decisión de una política de conocimiento oficial que lleva consigo el conflicto, convirtiendo a los trabajadores docentes en fieles obedientes, sin juicio crítico, reflejo del “mercado de las ideas” de la escuela y esto lo reproducen con sus estudiantes. A ellos se les enseñan rasgos característicos que necesitarán después, cuando se incorporen al mercado laboral.

Sabemos, que los actores sociales no son portadores pasivos de ideología, sino receptores activos reproductores de las estructuras existentes. “Sabemos, de hecho, que su rechazo

del contenido y la estructura de la cotidianidad de la escuela, se relaciona con la idea de que, como clase social, la educación no les capacitará para ir más allá de donde están” (Apple, 1996).

“Esto guarda también relación con el discurso sobre el capital cultural que se emplea en las escuelas, y que asegura el éxito de la niñez perteneciente a los grupos hegemónicos de la sociedad, pero no a aquellos que pertenecen a las culturas subalterna” (Bernstein, Poder, educación y conciencia., 1988).

Los docentes son adiestrados por el sistema para ejercer la formación desde patrones impuestos, con una violencia simbólica normalizada por la tradición, ello conlleva la enseñanza de contenidos forzados sin lugar a la comprensión y construcción de significados compartidos. El mito del poder del profesorado disminuye las posibilidades del diálogo pedagógico del aula y de la práctica de una ecología de saberes desde una perspectiva intercultural decolonial. “Esto hace prevalecer códigos lingüísticos elaborados, incomprensibles para estudiantes de sectores más pobres y de otras culturas, favoreciendo la exclusión, el fracaso y el abandono escolar” (Bernstein, Poder, educación y conciencia., 1988).

De esta forma, el currículum de formación se convierte en un núcleo emisor de violencia simbólica. Esta violencia se ejerce en docentes en formación, con el fin de que vayan acomodando a los estudiantes más pobres en ciertos papeles y estructuras de campo y de habitus, con unas disposiciones para actuar, sentir y pensar de una determinada manera, interiorizadas e incorporadas por los actores, por lo general, poco conscientemente. Frente a este panorama educativo y de formación, que se enmascara de normalidad y naturalidad, se tratan de identificar rutas de salida efectivas.

Freire nos “traza una pista crítica de tránsito para la educación, particularmente de sus actores productores y reproductores. Se refiere al miedo al cambio de los educadores, que acaba siendo inductor de la comodidad que resulta, al resignarse cómodamente a su papel de opresores también” (Freire P. , 1972).

A partir de este pensamiento freiriano, es aquí donde deben interactuar críticamente, tanto los contenidos y filosofía del currículum de formación y del estudiantado, como los métodos congruentes, estableciendo una corriente sinérgica de canales de comunicación, capaces de contribuir, entre las partes, a su superación y replanteamientos epistemológicos y metodológicos.

Lograr transformar tanto la formación docente como la educación misma, en un acto de liberación, con una pedagogía del oprimido que les compromete a ambas partes a buscar la liberación. Esta nueva pedagogía, será capaz de buscar la restauración de la intersubjetividad, lo que implica también, disponer del poder político.

Por tanto, insistir en que el currículum de la educación y de la formación docente, es el corazón y centro de gravedad desde el cual se desarrolla una red eficaz de concepciones, contenidos, normativas y métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Resulta ser invisible pero es el principal y más efectivo mecanismo de poder por ser normalizado y no percibido por los países. En este sentido, la filosofía y principios epistemológicos que dan vida a un currículum nacional, desde las concepciones del equipo tecnocrático que lo elabora, se traducen en la principal salvaguarda y paraguas de quienes gobiernan. El currículum entonces se encarga de asegurar un “pensamiento único” que termina cosificando las conciencias y el espíritu.

Las formas de clasificación, transmisión y evaluación del conocimiento educativo, reflejan el poder y su distribución, así como los principios de control dados. La acción pedagógica que favorece los intereses de las clases dominantes, se transmuta en mecanismo de dominación y violencia simbólica, impone arbitrarios patrones culturales que favorecen los intereses de clase” (Bernstein, Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico, 1990).

En este orden, el sistema educativo desempeña el rol de inculcar un arbitrario patrón cultural, el currículum, que es definido por los grupos dominantes de la sociedad, y opera a través de la también arbitraria autoridad pedagógica

Por lo tanto, resulta indispensable transformar el currículum de formación, inspirado en un paradigma de reflexión crítica, de corte hermenéutico y de transformación social. Lo dicho nos plantea la necesidad de pensar en otro tipo de currículum, centrado en capacidades, contenidos y competencias y, a su vez, basado en la realidad social, económica y axiológica de los contextos de vida.

Es condición traspasar los muros actuales, para pensar modelos de formación y capacitación docente diferentes, concertados y situados, comprometidos con la transformación social. La educación puede contribuir a develar, a descubrir las desigualdades educativas, de sexo, de género, económicas, sociales, culturales, que cotidianamente afloran en nuestras sociedades.

Educar en y para la diversidad pero valorando nuestras identidades; difundir la cultura nacional, regional y mundial, en una frase, permitir la diversidad socio educativa. Las personas involucradas en este trabajo nos hemos de comprometer con ello, es un reto por construir.

Poner en práctica la inclusión implica reconocer, por ejemplo que, aún en la actualidad, transcurre la contradicción entre los cambios concretos y las nuevas oportunidades que ofrece el tránsito a la modernidad y el sostenimiento de concepciones tradicionales acerca de la

familia, y los roles socioculturales asignados a lo femenino y a lo masculino.

En efecto, las mujeres siguen sufriendo las consecuencias de la división sexual del trabajo, no pudiendo hacer uso de las trayectorias laborales abiertas con la modernización, seguimos sosteniendo el mandato sociocultural que el cuidado de los niños o de las niñas están a cargo de la mujer.

El sistema educativo reproduce la discriminación genérica que otorga a la mujer una posición subordinada en la familia y el trabajo, y se desvaloriza su aporte en los distintos espacios públicos en los que interviene. Su inserción en el mercado de trabajo y en la actividad pública tampoco la exime de la responsabilidad con el núcleo familiar, lo que conlleva a una sobrecarga de trabajo y la expone a situaciones de tensión permanente, derivadas de las múltiples y a veces contradictorias exigencias que debe abordar.

El punto de partida de cualquier transformación, debe consistir en la consciencia que se tenga de la existencia del otro. Previo a la toma de decisiones didácticas, resulta esencial identificar lo que el otro sabe y la forma en la que lo aprendió. Este comportamiento implica el logro de un alto nivel de respeto por la alteridad, singularidad e historicidad del otro.

Este reconocimiento va más allá de pretender vincular los saberes de los educandos, con los nuevos conocimientos que se gestarán en el marco de la relación; implica desmontar los propios esquemas frente a explicaciones absolutistas y sentir profundamente que la mirada del otro encierra su cultura; por lo tanto, no es un formalismo sino el convencimiento de la existencia del otro y de la diversidad de su pensamiento.

6. CONCLUSIÓN

Incluir, entonces, es identificar y minimizar barreras ya sean materiales, simbólicas, comunicacionales, buscando maximizar recursos que apoyen y promuevan los aprendizajes y la participación. O como afirman los marcos normativos “generar las condiciones que permitan a todos que se cumpla a todos el derecho a la educación”.

Este compromiso es asumido por el Estado y aquí conviene recordar la dimensión política del rol docente, cualquiera sea el cargo ocupado, como referente educativo del mismo en ese compromiso ético-político y pedagógico. Un compromiso que nos convoca a participar en pos de mejorar y modificar las culturas de las instituciones a las que pertenecemos y, de ese modo, a reconfigurar nuestras prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

Hall, R. (1996). *Estructuras, procesos y resultados*. México: PHI.

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

Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Arocena, R., & Sutz, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro*. . Buenos Aires: UDUAL.

Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia*. Santiago: CIDE.

Bernstein, B. (1990). *Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, Fundación Paideia.

Camilloni, A. (2016). Ensayos: Tendencias y formatos en el currículo universitario. . *Itinerarios educativos*, 59-87.

De Souza , B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Engstrom, , C., & Tinto, , V. (2008). El acceso sin apoyo no es una oportunidad. *Revista de educación superior*, 40, 46-50.

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, Prov. De Buenos Aires, Argentina: .Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, A. M. (2010). “Educación universitaria. Una inclusión excluyente”. En G. y En Vélez, *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento - Instituto de Estudios y Capacitación.

Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. Derecho a la educación. . *Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* , 21-52.

Freire, P. (1972). *La pedagogía del oprimido*. . Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. . México: Siglo XXI.

García de Fanelli, A. (2002). Universidad pública y asignación de fondos, los desafíos de la complejidad organizacional y productiva. *Tesis Doctoral*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.

Gonzalez , G., & Claverie, J. (2017). Planeamiento de la educación superior en Argentina: Entre las políticas de regionalización y los procesos de innovación universitaria (1995-2015). . *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25.

Rivero, J. (2010). *Expansión de la escolaridad latinoamericana desde mediados del siglo XX: entre la inclusión y exclusión. Comentario al capítulo II del Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*. Obtenido de SITEAL.: http://atlas.siteal.org/sites/default/files/SITEAL_Atlascap2_20110113_Munoz_Izquierdo.pdf.

Skliar, C. (2010). Estar juntos. Proyecto de fortalecimiento de equipos departamentales. . *Conferencia. Dirección de Educación Primaria del CGD*. Paraná.

Teregi, F. (2010). Las cronologías del aprendizaje en concepto para pensar las trayectorias escolares. *Conferencia*. Santa Rosa, La Pampa.

Wacquan, L., & Bourdieu, P. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Young, M. (1996). Vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal. . En *Perspectivas feministas en teoría política* (págs. 99-126). Barcelona: Paidós Iberica.

Submissão: 29/09/2024. Aprovação: 26/11/2024.