

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA

TESINA

“Metodologías de evaluación universitaria de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo relacionadas con el género y origen social de los/as alumnos/as. *En el contexto del Sistema Educativo del Nivel Superior*”

Alumna: Claudia Ester Gamboa

Registro: 12606

Directora: Mgter. Lidia Diblasi

Mendoza, octubre, 2011

INTRODUCCIÓN

El tema de nuestra tesis trata sobre las metodologías de evaluación universitaria en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo relacionadas con el género y origen social de los/as alumnos/as. En el contexto del Sistema Educativo del Nivel Superior.

La educación puede ser entendida como un derecho que todos los sujetos tienen como parte de los derechos sociales y humanos básicos. Ya que la misma, en un sentido amplio constituye un hecho primordial para el desarrollo personal, en cuanto promueve y permite que el ser humano alcance la riqueza cognitiva, efectiva, social y espiritual propia de su naturaleza. Desde esta perspectiva la educación cumple un papel decisivo en la formación integral del ser humano como persona y ser social.

Con respecto a la evaluación, dentro del Sistema Educativo, podríamos afirmar que es habitual que tanto los estudios de educación como cualquier persona común piensen que el examen es un elemento inherente a toda acción educativa. Es natural pensar que después de una clase los estudiantes deben ser examinados para valorar si adquirieron el conocimiento expuesto. Pero esta afirmación no es tan así, existen evidencias de que antes de la Edad Media no existía un sistema de exámenes ligado a la práctica educativa. Además, la asignación de notas (calificaciones) al trabajo escolar es una herencia del siglo XIX a la pedagogía. Herencia que produjo una infinidad de problemas. Los cuales, hoy padecemos.

Si el examen no es un problema ligado históricamente al conocimiento, si es un problema signado por las cuestiones sociales. Así el examen es en realidad un espacio

de convergencia de una gran variedad de problemas sociológicos, políticos y también psicopedagógicos y técnicos. Sin embargo, por un reduccionismo que en el fondo cumple la función de ocultar la realidad, los problemas en relación al examen aparecen como agudizados sólo en su dimensión técnica.

Durante la segunda mitad de la década de los noventa comenzaron a realizarse diversos estudios cuyo objetivo era la evaluación de la educación superior. Por ejemplo, “Evaluación Institucional de la Docencia Universitaria”, UNCuyo (1995). En ellos se han estudiado distintos aspectos del rendimiento académico de los alumnos. Pero muy pocos lo han hecho desde la perspectiva de los propios actores sociales involucrados.

Para distanciarnos de esta manera de estudiar la temática y demostrar que la evaluación de los alumnos, también, está relacionada a problemas sociológicos, pensamos que en el momento de rendir un examen influye, por un lado, el origen social de los alumnos por el motivo de que los estudiantes con una posición acomodada aportan hábitos, modos de comportamiento y actitudes de su medio social de origen que le son enormemente útiles en ese momento. Y por otro lado, consideramos que a pesar de que hombres y mujeres se encuentran en situaciones de decisión similares, todavía se observan grandes diferencias asociadas al género, en la elección de estudios. Las mujeres, en su gran mayoría, siguen eligiendo estudios considerados tradicionalmente asociados al rol femenino (por ejemplo: carreras de las ciencias sociales y humanísticas) mientras que los varones cursan estudios considerados tradicionalmente masculinos (carreras Técnicas, ciencias básicas entre otras). Esto tiene que ver con los estereotipos de género, que se adquieren en un proceso de aprendizaje donde además de los factores culturales comunes a la sociedad, es de una importancia fundamental la experiencia de interacción con el modelo social más próximo, la influencia de la familia e incluso de la propia escuela.

En virtud de lo expuesto es que nos proponemos los siguientes objetivos:

- Analizar las metodologías de evaluación universitarias de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, a través del estudio del Sistema Educativo en el Nivel Superior.
- Relacionar las metodologías de evaluación universitarias de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo con el origen social y el género de los/as alumnos/as de la Institución y reflexionar acerca del rendimiento educativo de los mismos.

Y puntualmente:

- Describir las diferentes corrientes sociológicas y los enfoques contemporáneos de la sociología de la educación, determinando el enfoque referente con que se trabajará en el presente trabajo de tesina.
- Estudiar la el Sistema de Educación Superior en la Argentina desde su origen hasta la actualidad (1613-2010).
- Investigar las categorías principales que permitirán explicar cuál es la dinámica y la estructura de los procesos de reproducción social y reflexionar acerca de la estructura del Sistema Educativo en el Nivel Superior, enfocándonos en las metodologías de evaluación universitaria, específicamente, en la Universidad Nacional de Cuyo.
- Indagar las normativas y ordenanzas institucionales de evaluación de alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo.

- Analizar las categorías emergentes de las encuestas que se realizaran a los/as alumnos/as pertenecientes a las carreras de grado (Comunicación Social, Ciencias Políticas, Sociología y Trabajo Social) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, acerca de la relación que existe entre el Sistema Educativo en el Nivel Superior y las metodologías de evaluación universitaria con el origen social y el género de los/as alumnos/as de la Institución.

Los objetivos están diseñados para ir de lo general a lo particular partiendo de las abstracciones conceptuales, luego conocer las bases materiales de dichas abstracciones, y finalmente conocer su vigencia, y su impacto en formaciones sociales concretas.

Con respecto a la perspectiva teórica vamos a decir que adherimos a la Teoría de Reproducción Social que estudia a la educación como reproductora cultural o económica de las relaciones de producción dominantes. Y dentro de esta teoría, al enfoque constructivista que plantea el aprendizaje como un proceso complejo, de “construcción” que compromete la totalidad de la persona y contribuye a su desarrollo. Para el constructivismo el aprendizaje es un proceso interno que resulta de la interacción entre el sujeto y el medio.

Sostenemos como hipótesis centrales de nuestro trabajo:

- Existe relación entre el origen social de los alumnos y el sistema de educación superior y, particularmente, las metodologías de evaluación universitaria, ya que, mientras los alumnos estén en una posición social acomodada tenderán a enfrentar un examen final con mayor facilidad.
- Las mujeres eligen carreras de grado de tendencia social y humanística más que los varones.

En lo referente a lo metodológico, tomaremos dos líneas principales:

- La investigación teórica/descriptiva a partir de las principales corrientes sociológicas que abordan el campo de la educación en general y del estudio del proceso histórico de la Educación Superior a través de la descripción socio-política en su origen y en la actualidad y de los modelos de acumulación de capital desde 1880-2001.
- La investigación de datos primarios, a través de un análisis cuantitativo. O sea, esta parte del trabajo es de carácter empírico, exploratorio, descriptivo y explicativo. A través de encuestas que realizamos a alumnos/as del tercer año de las cuatro carreras de la FCPyS de la UNCuyo.

Para cumplir con los objetivos e hipótesis de nuestro trabajo lo estructuramos en cuatro capítulos y la conclusión.

En el Capítulo I, nos planteamos describir las diferentes corrientes sociológicas y los enfoques contemporáneos de la sociología de la educación, determinando el enfoque referente con que se trabajará en el presente trabajo de tesina. De esta manera, analizamos los elementos relevantes acerca de la educación en las teorías de los clásicos de la sociología: Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Así como también, estudiamos los enfoques actuales en sociología de la educación. Para finalizar con el desarrollo del pensamiento de Pierre Bourdieu, como marco referencia del trabajo de estudio.

En el Capítulo II, nos propusimos estudiar la el Sistema de Educación Superior en la Argentina desde su origen y a través de los modelos históricos de acumulación de capital (agroexportador, de sustitución de importaciones, aperturista) de Susana

Torrado que han sucedido en nuestro país, hasta lo que acontece respecto al tema en la actualidad.

En el capítulo III, investigamos las categorías principales que permitirán explicar cuál es la dinámica y la estructura de los procesos de reproducción social y reflexionar acerca de la estructura del Sistema Educativo en el Nivel Superior, enfocándonos en las metodologías de evaluación universitaria, específicamente, en la Universidad Nacional de Cuyo. Además indagamos y describimos las normativas y ordenanzas institucionales de evaluación de alumnos/as de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo.

En el Capítulo IV abordamos las categorías emergentes de las encuestas que realizamos a los/as alumnos/as pertenecientes a las carreras de grado (Comunicación Social, Ciencias Políticas, Sociología y Trabajo Social) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, acerca de la relación que existe entre el Sistema Educativo en el Nivel Superior y las metodologías de evaluación universitaria con el origen social y el género de los/as alumnos/as de la Institución.

Finalmente, ya en las conclusiones, demostramos haber arribado a nuestros objetivos e hipótesis planteadas en el presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

“Abordaje sociológico de la educación”

La educación es un fenómeno social, es un proceso de socialización de las personas a través del cual se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento ordenadas con un fin social. La cual existe como uno de los sistemas de prácticas sociales en el cual la gran mayoría de los sujetos participan desde la más temprana infancia hasta al menos su juventud.

Para este análisis abordaremos el concepto de educación desde la perspectiva de la Sociología, más específicamente desde la Sociología de la Educación. Ya que la misma proporciona un tipo de conocimiento que permite valorar en toda su dimensión la enorme importancia de la educación, para el individuo y la sociedad. Además, esta disciplina como rama de la sociología enseña, que en educación importan, no solo las políticas y las grandes acciones orientadas por ellas, sino también, y fundamentalmente, las prácticas concretas de los agentes del sistema educativo, como trataremos de desarrollar en esta investigación.

En este capítulo se van a analizar los elementos relevantes acerca de la educación en las teorías de los clásicos de la sociología: Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim, que reflexionaron sobre la educación, aunque no siempre de manera explícita, dando origen a la sociología de la educación. Así como también, vamos a estudiar los enfoques actuales en sociología de la educación. Para finalizar con el desarrollo del pensamiento de Pierre Bourdieu, como marco referencia del trabajo de estudio.

1.1. Aporte de los clásico de la sociología

La sociología, desde sus orígenes, tuvo a la educación como tema de reflexión privilegiado. Cualquiera sea la vertiente de pensamiento social que se tome en cuenta, todas atribuyen a la educación un papel decisivo, tanto en la transmisión de la herencia cultural de una sociedad, como en los procesos de poder y de control sociales vigentes en ella.

Entre los máximos exponentes de la sociología, el que se abocó al estudio de la educación de manera explícita fue Durkheim, y lo hizo sobre la base del pensamiento de Saint Simón (1760 – 1825) y Augusto Comte (1798 - 1857), quienes por otra parte son los que sentaron las bases del pensamiento sociológico. Sus aportes son una respuesta a las necesidades de la sociedad de su tiempo. Terminaba el siglo de las luces, se disolvía la sociedad feudal, surgía el sistema industrial y se vivían los avatares propios de los cambios políticos, sociales y culturales que provocó la Revolución Francesa.

Para dar respuesta a estos cambios, Saint Simón y Comte, formularon los principios de la doctrina positiva, orientada a ordenar las relaciones sociales y restaurar la cohesión de la sociedad. Ambos, con algunos matices, colocaron a la educación en el centro de su proyecto. El positivismo se convierte así en un instrumento de legitimación de la educación, cuya institucionalización en forma de sistema comenzaba a concretarse por aquellos tiempos.

Sus ideas sobre la educación constituyen el primer antecedente de la sociología de la educación, sin duda, positivista. Por esta razón, se entiende la relevancia que tuvo el proyecto positivista en la determinación de las características que asumió el sistema escolar desde sus inicios hasta hoy.

1.1.1. Karl Marx (1818- 1883)

Sus ideas sobre educación desarrolladas de manera desordenada pero persistente en sus múltiples escritos, son fundamentales para entender aspectos de la educación que no estaban contemplados en el proyecto positivista.

Aunque la educación no fue un tema que Marx se propusiera tratar de manera explícita, ocupa un lugar importante en sus obras, tanto en las destinadas al análisis de la sociedad capitalista, como en aquellas donde se refiere a la sociedad socialista.

Marx aborda el tema de dos maneras diferentes, según se trate de sus análisis científicos de la sociedad capitalista, o de sus propuestas para la construcción de una sociedad socialista. En uno y otro caso asigna a la educación funciones diferentes.

En la sociedad capitalista, Marx sostiene que la educación es de naturaleza clasista; constituye un mero instrumento ideológico en manos de la clase dominante para perpetuar la relación de clase existente, es decir, para reproducir las condiciones (ideas, hábitos, formas de conducta) que la mantienen en el poder. La educación tiene una función conservadora del orden social existente cuya característica fundamental, en el modo de producción capitalista, es la explotación de la clase obrera por parte de la clase propietaria de los medios de producción. Es esta concepción marxista la que dio lugar a las diferentes versiones la teoría de la reproducción contemporánea, cuyos principales exponentes son Louis Althusser (1974), Christian Boudelot y Roger Establet (1976), Samuel Bowles y Herbert Gintis (1981), de quienes hablaremos más adelante. También tuvo influencia en la teoría de la enseñanza de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977), aunque, a diferencia de los anteriores, estos autores incorporan concepciones de la sociología de Max Weber y Emilie Durkheim.

En la sociedad socialista, sostiene Marx, la educación debe procurar el potencial del *desarrollo humano*¹, para ello es necesario unir la “enseñanza con el trabajo productivo”². Sobre la base de esta frase se asientan todas las propuestas pedagógicas marxianas. En *El Capital* escribe: “en la educación del provenir...se combinará para todos los chicos a partir de cierta edad el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia, no solo como método para aumentar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombre plenamente desarrollados”³

El contenido pedagógico de la enseñanza socialista para Marx comprende: enseñanza intelectual, educación física y adiestramiento tecnológico, que transmita los fundamentos científicos generales de todos los procesos de producción y que, al mismo tiempo, introduzca al niño y al adolescente en el uso práctico y en la capacidad de manejar los instrumentos elementales de todos los oficios. Así para el autor, la unión de trabajo productivo remunerado, enseñanza intelectual, ejercicio físico y adiestramiento politécnico, elevara a la clase trabajadora por encima de las clases superiores y medias. Esta propuesta se contrapone a la división del trabajo específico de la fábrica moderna; como también, a la originaria división entre trabajo intelectual y trabajo manual, que la fábrica moderna agrava.

Con respecto a la relación entre la escuela, el Estado y la Iglesia, Marx sostiene que se deberían excluir tanto al gobierno como a la Iglesia de toda influencia sobre las escuelas. El Estado y el gobierno son dos cosas diversas, afirma que la enseñanza

¹ Marx sostiene que el hombre es un ser genérico, dotado de un potencial humano, cuya realización depende de las relaciones que entable con otros hombres. O sea, no hay desarrollo humano fuera de la sociedad. El núcleo de la noción de potencial humano es la conciencia, es la posibilidad que tiene el hombre de ligar pensamiento y acción, distanciarse de lo que está haciendo, elegir entre actuar o no. Además, el potencial humano comprende capacidades (facultades y aptitudes) y necesidades.

² Cuando Marx se refiere a trabajo productivo en este contexto no alude a la práctica del trabajo manual en las escuelas, sino al trabajo destinado a producir objetos que se puedan vender en el mercado

³ MARX, Karl, “*El Capital, Tomo I, Volumen 1*”, (Madrid, Editorial Siglo XXI).

puede ser estatal sin estar bajo el control del gobierno, declara rechazar absolutamente la idea de una educación popular a cargo del Estado. En la *Crítica del Programa de Gotha* afirma: "*Eso de la educación popular a cargo del estado es absolutamente inadmisibile. Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo*"⁴.

Al mismo tiempo Marx era firme partidario del financiamiento estatal de la educación. En primer lugar, es obvio que solamente el estado cuenta con y contaba con los recursos necesarios para poner en pie un verdadero sistema escolar para todos, como también lo es que solamente con un sistema estatal podía plantearse seriamente el tema de la gratuidad. En segundo lugar, la creación de escuelas por los obreros significaba precisamente la caída en el espectro de la dispersión de fuerzas que tanto temía Marx. En tercer lugar, Marx era consciente de que dejar la enseñanza a la iniciativa privada significaría dejarla en manos de quienes contasen con los recursos necesarios para poner en pie las escuelas. Hay que recordar que la supresión de la enseñanza privada, o al menos el establecimiento de la enseñanza pública, era una vieja reivindicación fundamental y prioritaria en todo programa democrático.

En lo relativo a los contenidos de la enseñanza, Marx defiende la objetividad, es decir, se deben excluir todas las materias que admitan una interpretación de partido o de clase. Se pronuncia también en contra de la pedagogía basada en el juego, y a favor de una enseñanza rigurosa de nociones técnicas.

⁴ FROMM, Erich, "*Marx y su concepto del hombre*", (Buenos Aires, Editorial Paidós). Pág. 56.

1.1.2. Max Weber (1864 - 1920)

La educación no fue un tema específico de la obra de Weber, pero hay, fundamentalmente en los trabajos relativos a la religión, una verdadera teoría de educación, aunque no explicitada como tal, ni totalmente desarrollada; ésta teoría parte de la teoría del poder y la dominación desarrollada por Weber cuando analiza el fenómeno religioso y la iglesia.

Las referencias del autor sobre educación se pueden rastrear fundamentalmente en dos de sus obras: “Economía y Sociedad (1964)” y “Ensayos sobre sociología de la religión (1983)”.

En esos textos Weber aborda dos cuestiones principales que pueden configurar una teoría sociológica de la educación: la homología estructural iglesia – escuela y los tipos de educación.

- **La homología estructural iglesia – escuela**

En la sociología de Weber la escuela, junto con la familia y el aparato eclesiástico son asociaciones de tipo hierocrático. Que “*son asociaciones de dominación, en la medida que apliquen para la garantía de su orden la coacción psíquica, concediendo o rehusando bienes de salvación – coacción hierocrática -...Para el concepto de asociación hierocrática no es característica decisiva la clase de bienes de salvación ofrecidos – de este mundo o de otro, externos o internos -, sino el hecho de que su administración pueda constituir el fundamento de su dominación espiritual sobre un conjunto de hombres*”⁵. Ejercer dominio sobre alguien no es lo mismo que ejercer poder. El poder “significa la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social aún en contra de toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de

⁵ WEBER, Max, “*Economía y Sociedad*”, (Bogotá, Editorial Fondo de la Cultura Económica). Pág. 44 – 45.

esa probabilidad”⁶. La relación de dominación implica obediencia al mandato en virtud de la creencia, por parte del dominado, en la legitimidad del dominador y del mandato que éste impone; el dominador tiene autoridad sobre el dominado. Es en el caso de la relación entre el niño y el padre, entre el alumno y sus maestros. Sin aquella creencia es imposible la dominación. Ésta comporta una relación de reciprocidad entre dominadores y dominados (voluntad de ejercer el mandato – voluntad de obedecer).

Para Weber la escuela resulta un aparato eficaz de dominación porque precisamente el sistema escolar cumple las funciones como tal. A estas las especifica, de un modo claro, Ana María Brigido cuando afirma que “el sistema escolar reúne las condiciones estructurales necesarias para llevar esa función:

El fundamento de su dominación reside en poseer el monopolio de la administración de los bienes culturales de cuya distribución se encarga, mediante la acción sistemática de un conjunto de agentes especialmente entrenados para ello (los funcionarios del sistema: los docentes). Estos forman un cuerpo de especialistas autorizados para ejercer el mandato (distribuir los bienes culturales). Se conforma así un sistema relativamente autónomo, que ejerce su función con cierta independencia de la estructura social más amplia.

El sistema escolar no solo forma a los especialistas, sino que es el encargado de reclutarlo de acuerdo a pautas que el mismo se da, con la cual se asegura la continuidad de la tarea de imposición y la orientación que ésta toma.

Se ocupa de regular la conducta del cuerpo de funcionarios, y con ello, se garantiza la permanencia en el sistema solamente de los que se someten a sus reglas; de este modo asegura la continuidad del sistema

⁶ *Ibidem*. Pág. 43.

Como el sistema escolar actúa de manera continua sobre aquellos que se someten a su acción, puede crear hábitos y disposiciones que permanecen una vez concluida la acción de la escuela”⁷.

- **Los tipos de educación**

Para Weber, cada sistema educativo propone hacer crecer a los jóvenes en un determinado estilo de vida impuesto por los grupos que detentan el poder. Considera, también que la educación siempre fue un privilegio de un pequeño grupo dotado de poderes especiales, es decir, una elite. A cada tipo particular de estructura de dominación corresponde un tipo ideal de educación de elite.

Weber en su obra *Economía y Sociedad* (1964) distingue tres tipos puros de dominación legítima:

De carácter racional, que descansa en la creencia de la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad. Se trata de una autoridad legal, en donde se obedece a ordenaciones imperiales.

De carácter tradicional, que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde tiempos lejanos, y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad. Se trata de una autoridad tradicional, en donde se obedece a una persona, al señor señalado por la tradición.

De carácter carismático, que descansa en la entrega extraordinaria a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ellas creadas o reveladas. En la autoridad carismática se obedece al caudillo.

⁷ BRIGIDO, Ana María, "*Sociología de la Educación: temas y perspectivas generales*", (Córdoba, Argentina, Editorial Brujas). Pág. 22.

A cada uno de estos tipos de dominación corresponde un tipo de educación de la elite, respectivamente: educación especializada, educación humanista y educación carismática⁸. Como se demuestra en el siguiente cuadro:

Tipo de Educación	Objetivos	Técnicas de inculcación
Educación especializada	Formación especializada de técnicos Sirve a los fines administrativos Ejemplos: el burócrata, el experto.	Se privilegia la instrucción, transmisión de contenidos con finalidad práctica y con fines administrativos.
Educación humanista	Es la educación de un estamento o casta particular, de un grupo de status, que define su posición social en términos de estilos de vida. El grupo de status es la encarnación de una cultura y de un modo de vida considerados socialmente como superiores. Ejemplos: el gentleman, el cortesano, el hombre culto.	Esta educación exige tiempo y vigilancia constante por parte del maestro. El internado constituye la forma más efectiva de lograr los objetivos de la educación humanista. En el internado todo se desarrolla de acuerdo a un plan establecido, durante las clases y fuera de ellas. El papel del maestro es el de un formador, un verdadero educador, no el de un simple instructor.
Educación carismática	Despertar cualidades personales en cierto modo excepcionales: se supone que el individuo posee un don de gracia puramente personal, que la educación debe despertar y poner a prueba. Es la educación de los hombres elegidos por el destino para cumplir una función	El carisma no se enseña, no se puede transmitir. El maestro debe extraer las cualidades que ya posee el alumno, estimularlas y ponerlas a prueba; debe ayudarlo a descubrir su propia identidad. El proceso educativo se convierte en una carrera de obstáculos, que son los exámenes, en un proceso de selección, que se consagra con el diploma.

⁸ Es importante tener en cuenta el concepto de tipo ideal de Weber. Los tipos ideales no son realidades empíricas, sino constructos teóricos, invenciones racionales del investigador con fines analíticos.

La teoría de la educación presente en la obra de Weber ha abierto grandes posibilidades de análisis en la sociología de la educación contemporánea. Sin lugar a dudas, como se analizará posteriormente, es Bourdieu quien mejor ha abordado la potencialidad de la teoría weberiana sobre la educación y ha contribuido a desarrollar lo que Weber no alcanzó.

1.1.3. Emile Durkheim (1858 - 1917)

A diferencia del resto de los clásicos, Durkheim dedicó varias de sus obras a “*la educación*”⁹. Fue el primero en sostener que el fenómeno educativo podía ser objeto de una ciencia empírica (la Sociología) y bautizó a esta ciencia con el nombre de Ciencia de la Educación; no la llamo sociología de la educación, a pesar de que lo que hay en ella es pura sociología.

Es sin duda el sociólogo clave en la constitución de la sociología de la educación como un campo autónomo de análisis social. No solo fue el primer sociólogo en ocupar una cátedra de sociología de la educación, sino que fue el único de los clásicos de la sociología que reflexionó de un modo explícito y extenso sobre la educación.

La idea de la educación de Durkheim es producto de una crítica de la concepción idealista de la educación presente en las doctrinas pedagógicas. “Educación y sociología”, una de sus grandes obras, rompe con la antropología kantiana. Para Imanuel Kant la educación consiste en el desarrollo armónico de las facultades humanas. Durkheim destruye este discurso pedagógico argumentando que: el lugar de

⁹ Las obras que tratan sobre educación son: Educación y Sociología; La Educación Moral; Historia de la Educación y las doctrinas pedagógicas. En las demás obras de Durkheim también está presente este tema, ya que la educación fue una preocupación permanente para él.

la educación no se ocupa de un modo teórico, sino que la analiza como un conjunto de prácticas y de instituciones sociales, o sea, empíricamente. La educación hay que estudiarla como lo que es, o sea, como un hecho social, desde fuera, como si se tratase de una cosa. El objeto de la sociología de la educación lo constituye el sistema educativo. También determina que la educación no provoca un proceso de desarrollo natural, sino de creación, de producción. Esa creación no puede ser natural, sino que es social y, por tanto, inarmónica. La práctica educativa humaniza, crea a las personas. Para sacar o extraer algo del alumno es preciso suponer que ese algo preexiste en él desde su nacimiento, algo que tuviera que hacer aflorar el proceso educativo. Y por último, Durkheim señala que para el pensamiento idealista la función del maestro consistiría tan solo en enseñar, no teniendo en cuenta que asimetría característica de toda clase de relaciones pedagógicas o educativas, o sea, las relaciones de dominación ideológica. Incluso llega a plantear el paralelismo entre educación e hipnosis. El lugar de la educación y de la escuela es el lugar del poder.

Al respecto, el autor también alude a la autoridad: *“para aprender a reprimir su egoísmo natural a subordinarse a fines más altos, a someter sus deseos al imperio de su voluntad, a encerrarlos en los debidos límites, es preciso que el niño ejerza sobre sí mismo una fuerte represión”*¹⁰. Esto provoca el sentimiento del deber, el estímulo del esfuerzo. Los padres y los maestros son de quienes el niño aprende el deber. Todo este respeto, para el autor, es lo que, mediante la palabra y el gesto, pasa de su conciencia a la del niño. La autoridad no se contrapone a la libertad, sino que ser libre es saber proceder con la razón y cumplir con el deber, *“la libertad consiste precisamente en dotar al niño de este dominio de sí mismo, es en lo que debe emplearse la autoridad del maestro. La autoridad del maestro no es otra cosa que un aspecto de autoridad del deber y de la razón”*¹¹.

¹⁰ DURKHEIM, Émile. *“Educación y Sociología”*, (México, Editorial Colofón, 3º ed.). Pág. 94.

¹¹ *Ibidem*. Pág. 97

La teoría sociológica de Durkheim parte de un supuesto fundamental: la sociedad, la cual tiene preeminencia absoluta sobre el individuo. Afirma en este sentido, que si retiramos del individuo todo lo que recibe de la sociedad caería en el rango animal. No admite la separación entre individuo y sociedad, ambos se implican mutuamente, pero es siempre la sociedad la que precede al individuo y define las pautas a las que este debe ajustarse. Al respecto Durkheim afirma: *“El antagonismo que demasiado a menudo se ha admitido entre la sociedad y el individuo no corresponde en los hechos a nada. Lejos de que ambos términos se opongan y solo puedan desarrollarse en sentido inverso, ellos se implican. El individuo al querer la sociedad, se quiere a sí mismo. La acción que ella ejerce sobre él, especialmente por la vía de la educación, no tiene por objeto y por defecto comprimirlo, disminuirlo, desnaturalizarlo, sino, por el contrario agrandarlo y hacer de él un ser verdaderamente humano. Es indudable que solo puede engrandecerse así haciendo un esfuerzo. Pero, precisamente, el poder de hacer voluntariamente es una de las características más esenciales del hombre”*¹².

Rompe con la visión imperante de la época, de considerar a la educación como un ente individual, ya que desde el punto de vista de Durkheim esta es social y se vincula directamente con la sociedad, pues es producto de ella. El mecanismo que dispone la sociedad para ejercer su influencia sobre el individuo es la educación. En su definición de los hechos sociales, en su muy conocido *“Las Reglas del Método Sociológico”*, Durkheim define a la educación *“como un esfuerzo permanente por imponer a los niños modos de ver, sentir y de actuar a los que no habrían llegado espontáneamente”*¹³, y continúa, *“... el fin de la educación es crear un ser social: por consiguiente, de ese modo es posible ver, como en una síntesis qué evolución siguió ese ser en el curso de la historia. Esta permanente presión que el infante sufre, es*

¹² DURKHEIM, Emile, *“Las reglas del método sociológico”*, (Buenos Aires, Editorial La Pleyade). Pág. 23.

¹³ DURKHEIM, Emile. *“Educación y Sociología”*, (México, Editorial Colofón, 3º ed.). Pág. 33.

precisamente la presión del medio social que tiende a plasmarlo a su imagen y del que los padres y los maestros no son más que los representantes y los intermediarios”¹⁴.

Emile Durkheim dice que *“la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado”¹⁵*

La educación es una función social, y por esto el Estado no puede desinteresarse de ésta, afirma el sociólogo francés. La educación, para él, debe estar sometida en su totalidad a los intereses del Estado, porque es quien abre paso a los principios esenciales: respeto a la razón, a la ciencia, a las ideas y a los sentimientos que están en la base de la moral democrática.

Además, también determina, que la educación no hace al hombre de la nada sino que trabaja sobre disposiciones que ya están hechas, y que son muy difíciles de transformar radicalmente porque dominan el espíritu y el carácter hacia determinadas maneras de obrar y de pensar. El maestro con su experiencia y su cultura tiene la fuerza para trabajar sobre la voluntad del niño. Por todo ello, Durkheim escribe que, la educación debe ser paciente y continua en busca de un sentido bien determinado, sin desviarse por las circunstancias externas.

Las reglas del medio social en el que se vive, dice Durkheim, impone las costumbres, ideas y sentimientos colectivos imposibles de modificar, y de ahí las prácticas educativas ejercen sus acciones por generaciones que se adaptan a vivir en dichos medios:

¹⁴ *Ibíd.* Pág. 33.

¹⁵ *Ibíd.* Pág.70.

“La educación usada en una determinada sociedad y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de maneras de hacer, de costumbres, que constituyen hechos perfectamente definidos y que tienen la misma realidad que los otros hechos sociales. No son, como se ha creído durante mucho tiempo, combinaciones más o menos arbitrarias y artificiales, que no deben su existencia sino al influjo caprichoso, de voluntades siempre contingentes. Constituyen, por el contrario, verdaderas instituciones sociales. No existe ningún hombre que pueda hacer que una sociedad tenga, en un momento dado, un sistema de educación diferente de aquel que su estructura supone”¹⁶.

Emile Durkheim se preocupó de estudiar el fenómeno de la Educación y desarrollo esta investigación desde un enfoque funcionalista. Para el desarrollo de la sociología funcionalista de la educación, tres fueron los aspectos decisivos:

Primero, desarrolló la tesis histórica de que las transformaciones en los sistemas educativos eran la consecuencia causal de cambios económicos y sociales externos en la sociedad considerada globalmente.

En segundo lugar afirmó que las características específicas de las estructuras educativas y sus contenidos culturales guardaban una fuerte relación con las necesidades de la sociedad.

En tercer lugar, como consecuencia de “la transición de una sociedad mecánica a otra orgánica”, se hace precisa una mayor individualización y esto se refleja en los cambios en la pedagogía y en la organización escolar.

Es desde este enfoque que el autor considera a los hechos sociales como cosas naturales. Esto significa que cuando tratamos de comprender un aspecto de la sociedad, como es la educación, en primer lugar debemos suministrar una definición del

¹⁶ *Ibidem*. Pág.103.

fenómeno que se va a estudiar. Una vez hecho esto podemos buscar una explicación del hecho social que sea causal y funcional.

En síntesis, para Durkheim la educación y, en concreto, la escuela cumple la función de integrar a la vida social, a partir de la homogenización y de la transmisión de valores universales y válidos para todos los miembros de la sociedad. Esta función inicial fue ampliándose en la medida que las sociedades fueron haciéndose más complejas y la división del trabajo más especializada. La educación así, dejó de ser solo la transmisora o socializadora para convertirse, según el enfoque estructural- funcionalista, en la encargada de asignar posiciones sociales y ubicar y seleccionar a los individuos en las diferentes posiciones sociales.

1.2. Enfoques contemporáneos de la sociología de la educación

Teniendo en cuenta el pensamiento de los clásicos, podemos afirmar que el interés por la educación no es un añadido que vino después a la sociología. La forma en que Marx, Weber y Durkheim consideran al fenómeno educativo era una expresión clara de los puntos de vista que sostenían sobre el hombre, la sociedad la vinculación entre ambos. Las orientaciones de la sociología y los debates que dio lugar su pensamiento se producen también en la sociología de la educación. En consecuencia, identificamos diversos enfoques vinculados a los paradigmas que se han desarrollado a partir de los clásicos; las diferencias de esos enfoques se ubican tanto en el orden epistemológico como teórico.

Los enfoques más relevantes en sociología de la educación, al responder a las teorías fundamentales del pensamiento sociológico, aceptan los mismos supuestos sobre el hombre y la sociedad que sostienen ellas, utilizan el mismo marco conceptual y adoptan similares estrategias de investigación. Pero también hay que tener en cuenta, que el desarrollo y surgimiento de estos enfoques no es independiente de la problemática

social y educativa y el contexto social en el cual emergen, ni de la evolución de la propia sociología en ese contexto. Por otra parte el hecho de que coexistan perspectivas de análisis tan diferentes es una muestra del pluralismo teórico y metodológico que caracteriza a la sociología contemporánea.

Los enfoques contemporáneos que se desarrollaran, para caracterizar a la sociología de la educación actual, son los siguientes:

J **Enfoque Estructural funcionalista** (década del '50 hasta fines de la década del '60). Y sus vertientes: “Funcionalismo Tecnocrático (Teoría del Capital Humano) y Funcionalismo Reformista”¹⁷.

J **Enfoque Marxista** (década del '70). Sus diferentes puntos de vista son: la Teoría de la Reproducción Social, la Teoría de la Resistencia.

J **Enfoque Interpretativista** (década del '80-'90). Sus ramificaciones son: el Credencialismo, el Interaccionismo Simbólico, la Etnometodología y la Nueva Sociología.

1.2.1. Consenso y conflicto, objetivismo y subjetivismo

La orientación a la que adhiere cada uno de estos enfoques afecta de manera directa la forma en que abordan el fenómeno educativo. Es por esta razón que antes de especificar las particularidades de los mismos, es necesario situarnos en el contexto más general; o sea, las cuestiones epistemológicas y teóricas, que marcan las principales deferencias entre estas concepciones y los elementos que tienen en común.

¹⁷ Alonso Hinojal realiza un análisis de la evolución histórica del funcionalismo en sociología de la educación, en el cual muestra que existen tres tendencias: la tecnoeconómica, la reformista y la crítica. Aquí se tomó, como referencia, a las dos primeras tendencias. Ya que la tercera, la crítica, no pareció pertinente por tomar autores que no todos consideran funcionalistas (es el ejemplo de Pierre Bourdieu).

El pensamiento sociológico se divide, desde sus orígenes, en dos orientaciones según la idea que formen acerca de los fundamentos del orden social. En la raíz del pensamiento sociológico siempre hubo una determinada concepción de la educación, inscripta en el enfoque epistemológico particular de cada uno de los clásicos de la sociología, y relacionada con la problemática social que les preocupaba. En consecuencia, en la sociología de la educación se dan las mismas polarizaciones y los mismos debates que se dan en la sociología: consenso vs. conflicto; subjetivismo vs. objetivismo, individualismo vs. colectivismo. Y como en la propia sociología, en la educación no faltan intentos de superar estas dicotomías, como la teoría de Pierre Bourdieu, como lo veremos más adelante. Pero en este momento nos ocuparemos de detallar, sintéticamente, las diferencias que existen entre la sociología que se basa en el consenso, y la que se basa en el conflicto (en relación a los fundamentos que desarrollan los diferentes enfoques acerca del orden social); y, de las corrientes objetivistas y subjetivistas (en relación con los supuestos acerca de la naturaleza de la sociedad y la relación de ésta con el individuo).

El cuadro siguiente muestra esquemáticamente como se ubican los diferentes enfoques en sociología de la educación:

	CONSENSO	CONFLICTO
OBJETIVISMO	Funcionalismo Estructural	Marxismo
SUBJETIVISMO	Interaccionismo Simbólico, Credencialismo	Etnometodología, Nueva Sociología de la Educación

→ Pierre Boudieu

En la *Sociología que se basa en el consenso*. Las ideas centrales de esta sociología se encuentran expresadas en el pensamiento de A. Comte, son las de orden y equilibrio. La sociedad es concebida como un todo, semejante a un organismo biológico, constituido por partes interrelacionadas de tal manera, que un cambio en alguna de ellas provoca cambios en las restantes. Cada una de esas partes cumple funciones, es decir contribuye a mantener el equilibrio del sistema. Este equilibrio es de tipo dinámico. Hay factores que pueden perturbarlo y conducir al sistema a una inestabilidad temporaria, pero en el largo plazo, la sociedad vuelve a su equilibrio originario. Los cambios provienen de fuentes externas al sistema y este tiene la particularidad de ajustarse paulatinamente a ellos.

Para esta sociología, el orden del sistema social se logra gracias al consenso entre los actores sociales gracias a los valores y las normas que rigen las relaciones en la sociedad. Como resultado de esa concepción de la sociedad, la sociología del consenso, cuya expresión más cabal es el funcionalismo, se caracteriza por una visión conservadora de la sociedad. La educación, en efecto, cumple funciones imprescindibles para el mantenimiento de la sociedad:

J Transmisión de la cultura (actitudes, creencias, normas, valores), para la incorporación de los nuevos miembros a la sociedad y la creación de un consenso general sobre la legitimidad del orden social existente.

J Entrenamiento para el ejercicio de roles, preparar al individuo para incorporarse en la división funcional del trabajo.

J La educación, al cumplir estas funciones, actúa como factor de integración social y de adaptación individual.

En cambio, la *Sociología basada en el conflicto*, se presenta como antítesis de la sociología basada en el consenso. Primero se vincula con el pensamiento de Karl Marx,

y luego, con el de Max Weber. Como hemos visto, sus diferencias entre uno y otro están muy marcadas por sus puntos de partida, sus concepciones y las características que le atribuyen al conflicto¹⁸.

A diferencia de la sociología basada en el consenso, la preocupación central de esta sociología es la explicación de los fenómenos del poder, del cambio social y de las contradicciones que caracterizan la formación y la integración de los grupos sociales, las organizaciones sociales y la sociedad.

Al tomar al conflicto como hecho social central, esta sociología sustituye las nociones de orden y progreso del organicismo positivista por los conceptos de movimiento y transformación. En vez de considerar el estado de armonía y consenso como factor de progreso, considera la contradicción y la lucha entre diferentes intereses y grupos sociales como factor de transformación de la sociedad. La vida social se define como un juego de fuerzas antagónicas y no como un estado de equilibrio basado en la integración armónica.

En lo que respecta a la educación, la sociología del conflicto considera que la falta de consenso sobre objetivos, normas y valores es una evidencia de que el conflicto es un lugar común y que el conflicto social es un lugar intrínseco a la educación (conflicto entre individuos, entre individuos e instituciones, y entre estas y la sociedad). Además, la estructura presente de la educación es un resultado de los conflictos en la sociedad más amplia. En lo que hace a una de las funciones básicas de la educación, la transmisión de la cultura, según la sociología basada en el conflicto, las escuelas se dedican principalmente a entrenar al estudiante para consumir y producir bienes, y este

¹⁸ Marx vincula el conflicto a la organización económica, particularmente a la propiedad privada de los medios de producción. Weber, en cambio, lo vincula a la distribución de poder. Para el primero el conflicto se da entre las clases sociales, es decir entre grupos con intereses económicos antagónicos; para el segundo, se da entre grupos de actores ubicados en diferentes posiciones en la estructura de poder y cuyos estilos de vida son distintos. Marx acentúa las consecuencias disociadoras del conflicto, Weber le atribuye algunas funciones integradoras. En Marx la lucha ocupa un papel central en el conflicto, en Weber es la competición la clave explicativa.

entrenamiento beneficia, fundamentalmente, a los propietarios y a quienes controlan el mundo de los negocios. La educación sirve, de esta manera, a los intereses de la clase dominante; es una fuerza conservadora que preserva, reproduciéndolo, el orden social existente y actúa como un medio de control social en manos de la clase dominante.

En lo que respecta a las corrientes objetivistas y subjetivistas, ambas sostienen posturas contrastantes respecto de la naturaleza del objeto de estudio de la sociología y, en coherencia con esto, respecto de las opciones metodológicas válidas para el análisis de ese objeto.

Las *corrientes subjetivistas*, consideran que el mundo social no es un mundo dado, construido y objetivo, que se impone al ser humano, sino que es una realidad que los individuos construyen gracias al proceso de interacción en la vida de todos los días. En este proceso de construcción del mundo social adquieren particular importancia los significados, en el sentido que los actores atribuyen a sus acciones ordinarias. Los significados no pueden ser explicados por ningún fenómeno exterior, como ocurre en las ciencias de la naturaleza, sino que deben ser interpretados.

Todo lo contrario sucede en la *corriente objetivista*, Durkeim afirmaba que el objeto de la sociología son los hechos sociales, y que éstos son cosas, similares a las cosas de la naturaleza, por lo tanto, exteriores a los individuos y perfectamente observables. Estos hechos pueden ser explicados mediante otros hechos observables; nunca podemos encontrar su explicación en las conciencias individuales, porque no le pertenecen al individuo sino a la sociedad.

1.2.2. Enfoque Estructural Funcionalista

Esta corriente, actualmente muy criticada y “pasada de moda”, se utilizó en los estudios sociológicos de la educación y dominó este campo desde 1950 hasta finales de

la década del sesenta. Sus orígenes intelectuales están en los trabajos de Spencer, Comte y Durkheim. Este último, es el que más ha influenciado en la sociología de la educación. Y los estudios contemporáneos más relevantes son los de Robert Merton (1910 - 2003) y Talcott Parsons (1902 - 1979).

Para entender la importancia de este enfoque, como se desarrollo anteriormente, es necesario conocer la situación histórico-política de los EE.UU. en esa época y la situación de la propia teoría sociológica.

Los EE.UU. de posguerra estaban empeñados por lograr la hegemonía mundial. El modelo de sociedad que predominaba era el de una sociedad meritocrática, de expertos y democrática. Para lograr este tipo de sociedad, era necesaria una educación formal que respondiera a sus exigencias. En consecuencia, se puso en el sistema educativo una confianza sin límites y se volcó un enorme esfuerzo financiero en el desarrollo de la educación y de la investigación científica.

En lo que respecta a la teoría sociológica, esta disciplina adquirió en los EE.UU. una matriz marcadamente empirista, debido, en parte, a su afán en lograr un status científico, como ya lo habían logrado en la economía y en la política. Esta sociología ingresa en el campo de la educación y da lugar a una considerable producción de conocimiento científico. Uno de los trabajos sociológicos que tuvo gran importancia para la institucionalización de la sociología de la educación como disciplina científica fue el de Talcott Parsons (1902 - 1979), a través de la creación del Instituto de investigación en sociología de la educación en la universidad de Harvard. Con esto Parsons sustrajo al tratamiento sociológico de la educación de los departamentos de pedagogía y le dio un lugar en los departamentos de sociología.

El punto de partida del enfoque estructural funcionalista es la consideración de la sociedad como un sistema. Como todo sistema, la sociedad puede ser comprendida en términos de las interrelaciones entre sus partes; cada una de estas opera para asegurar el mantenimiento del equilibrio y la integridad del sistema. La modificación de una de

ellas produce cambios en las restantes. Para asegurar la supervivencia de la sociedad, es necesario que se satisfagan ciertos requisitos funcionales; estos requisitos son el mantenimiento de las pautas y el manejo de las tensiones, la adaptación, el logro de fines y la integración. En lo que respecta al cambio, el funcionalismo sostiene que el sistema social tiende a mantener un estado de equilibrio dinámico y a adaptarse paulatinamente al cambio. Las perturbaciones pueden conducir a una inestabilidad temporaria, pero en el largo plazo la sociedad retorna a su equilibrio original. Además, el cambio proviene de fuentes externas al sistema. Para el funcionalismo existe un consenso general acerca de las normas y los valores que rigen la convivencia en el sistema. Este consenso ayuda a mantener unida y cohesiva a la sociedad.

El proceso de socialización, a través de la educación, constituye el mecanismo social por excelencia para el cumplimiento de los requisitos funcionales y con ello, para asegurar la supervivencia de la sociedad. Dicho proceso consiste en el entrenamiento de los recién llegados para que puedan convertirse en miembros plenos de esa sociedad y puedan participar en ella como tales. En general, los funcionalistas piensan que la educación es funcional a la sociedad; las funciones que le asignan (transmisión de la cultura, entrenamiento para el ejercicio de los roles, selección social, integración, innovación) son indispensables para el mantenimiento del orden social existente.

La educación es vista como un sistema social cuyas partes constitutivas están unidas por la interdependencia institucional. Se analiza cada parte del sistema según el todo para determinar si es funcional o disfuncional. Un elemento es funcional cuando contribuye a la operación y al equilibrio del sistema. Los funcionalistas suponen que existe una íntima relación entre la educación y la sociedad. Como cualquier institución social, la educación cumple funciones; un cambio en la educación provoca cambios en la sociedad y viceversa. Esta relación se puede observar claramente en la definición de educación de los funcionalistas. El enfoque define a la educación como la transmisión, por parte de una generación adulta a una generación joven, de la cultura (valores,

normas, conocimientos, patrones de conducta) a fin de asegurar el mantenimiento de la tradición e incrementar la cohesión social.

Por otra parte, la educación es meritocrática, lo cual implica que el proceso de selección social que opera la educación está basado en la capacidad y el esfuerzo personal, no en características adscriptas al individuo (sexo, raza, origen social, religión).

Con respecto al sistema escolar, Parsons analiza a la escuela como agencia de socialización y su papel en la formación de la personalidad del joven norteamericano. Sostiene que la escuela representa un modelo reducido de la sociedad, cuya función consiste en transmitir al joven los valores que constituyen las bases de la sociedad estadounidense, y con ello, le abre la puerta para ingresar en el mundo adulto y convertirse en un miembro pleno de la sociedad. La escuela y los profesores, a diferencia de otras agencias y agentes de socialización, como la familia y el grupo de iguales, representan los valores universalistas imperantes en la sociedad. La escuela se encarga de transmitir esos valores, y al hacerlo, cumple una función homogeneizadora de los miembros de esa sociedad; cumple, a la vez, una función de diferenciación, selección y jerarquización de estos, sobre la base de su rendimiento escolar. En síntesis, los integra a la sociedad y los ubica en la estructura de posiciones propias de esa sociedad.

Al considerar la escuela como un sistema social Parsons deja de lado el proceso de interacción como unidad de análisis, se desentiende de los intereses y acciones de los actores concretos, y ubica en su lugar el concepto más complejo de status – rol, que constituye un componente estructural del sistema, no un aspecto de interacción de la interacción ni de los actores. El status designa una posición en el sistema y de lo que compete hacer desde esa posición. El proceso de socialización del sistema tiene una función conservadora del orden social y, junto con el control social, constituyen los principales mecanismos que permiten mantener el equilibrio del sistema. El análisis

funcionalista se ocupa de cómo el sistema controla al actor, no de la forma que este crea y mantiene el sistema.

Este enfoque, según Ibarrola, correspondería a la corriente de la Sociología Dominante, que se vincula a la cosmovisión de la burguesía. Como escribe esta autora, “podría decirse que su racionalidad está fundada en el tipo de sociedad que conceptualiza; esto es una sociedad industrial, racional y democrática que para sobrevivir debe darse una división necesaria y jerárquica del trabajo que implica distintas posiciones sociales, todas ellas necesarias, objetivas y racionales, que requieren de un distinto grado de preparación y distintas habilidades para su desempeño. El desempeño de estas funciones implica una recompensa social en términos de ingresos económicos, acceso a determinados bienes y servicios, status o prestigio dentro de la población, y exige que las personas que las ocupan sean seleccionadas de acuerdo al mérito y al rendimiento que tengan, tal como se mide por el sistema escolar”¹⁹.

Entonces, es a partir de la segunda guerra mundial y la consolidación y desarrollo del capitalismo como sistema económico en Occidente que la educación amplía su ámbito a sectores de la sociedad cada vez más amplios, las formas de producción demandaban personas formadas y especializadas en la cada vez más compleja división del trabajo.

La educación se convierte así en motor del desarrollo y del progreso económico. Esta concepción alcanza su auge después de la segunda guerra mundial, con la teoría del capital humano, planteada por Theodore W. Schultz.

Además de la teoría del capital humano, en el enfoque estructural funcionalista se pueden distinguir diferentes tendencias. Siguiendo el “análisis de la evolución histórica

¹⁹ IBARROLA, María. “*Enfoques Sociológicos para el estudio de la educación, en: Sociología de la Educación Corrientes Contemporáneas*”, (Buenos, Aires, Editorial Miño y Davila).

del funcionalismo en sociología de la educación de Alonso Hinojal”²⁰ se podrían distinguir dos tendencias:

J *Funcionalismo tecnoeconómico*, denominado así debido a dos líneas interpretativas que lo caracterizan, la tecnológica, que nace en los años cincuenta y se ha debilitado paulatinamente; y la económica, que aparece a fines de la década del cincuenta y aún subsiste conocida como la Teoría del Capital Humano, a la cual nos referíamos anteriormente como la teoría en la cual el estructural funcionalismo alcanza su auge.

La línea *tecnológica*, representada entre otros por Burton Clark²¹, hace hincapié en la importancia de la educación para garantizar la formación de la “sociedad de expertos” reclamada por la era tecnocrática. Según esta línea de interpretación, la expansión de la educación a toda la población y el desarrollo de la educación superior, son los requisitos fundamentales para asegurar el progreso de la sociedad.

La segunda línea de este enfoque, la *económica*, es un resultado de concebir a la educación como algo instrumental y dependiente respecto de la economía. Su máxima expresión es la “Teoría del Capital Humano”. Esta justifica la inversión en educación y la expansión de los sistemas escolares porque son una industria decisiva de la sociedad industrial. La década del sesenta se caracterizó por el auge de este enfoque, que lleva a un tratamiento económico de la educación, a la insistencia en la planificación para garantizar que la educación responda adecuadamente a los requerimientos económicos de la sociedad, y a la asignación de mayor presupuesto para el área con el objeto de

²⁰ Alonso Hinojal plantea, en su obra “Educación y Sociedad. Las Sociologías de la Educación”, que existen tres tendencias: el funcionalismo tecnoeconómico, el funcionalismo reformista y el funcionalismo crítico. Este último, no se desarrolla en esta investigación porque el autor toma aquí a teóricos que no todos consideramos funcionalistas, es el caso de Pierre Bourdieu.

²¹ Burton Clark: sociólogo de la educación superior, cuyos libros y artículos (más su Enciclopedia editada con Guy Neave) dieron lugar a toda una rama de estudios sobre las organizaciones universitarias y la coordinación de sistemas universitarios nacionales masivos, diferenciados y complejos.

asegurar la capacitación de los recursos humanos necesarios. El trabajo de T.W. Schultz tuvo una gran repercusión y penetró rápidamente en las políticas de los gobiernos y en las tareas de planificación. Sus postulados básicos son: la educación debe ser considerada como cualquier otra forma de capital físico, como inversión con una rentabilidad determinada; los conocimientos y habilidades tienen valor económico e intercambiable en el mercado, se diluye la frontera entre trabajo y capital; la inversión en educación genera una mejor redistribución del ingreso nacional y del gasto público.

Así, la educación se convierte en motor del desarrollo y del progreso económico. La Teoría del Capital Humano es el discurso que legitima a la educación como inversión, parte de una sociedad meritocrática, con igualdad de oportunidades donde el individuo motivado y capacitado es el único responsable de su ubicación y movilidad social. La teoría del capital humano se convierte en un símbolo de modernización y de legitimación de la meritocracia.

En síntesis, la educación no solo adquiere una relevancia de primer orden, sino que se hace instrumental y dependiente de la economía. El énfasis en la rentabilidad de la inversión en educación era una propuesta política en la que coincidían conservadores interesados en el crecimiento económico sin revoluciones y progresistas interesados en la igualdad social. En general, la expansión de la educación resultaba inobjetable desde cualquier punto de vista político y económico.

J *Funcionalismo reformista*, desarrollado a mediados de la década del sesenta, ligado al debate y las investigaciones sobre la igualdad o desigualdad de oportunidades. El problema de la relación entre la educación y la estratificación social se convierte en el gran tema de la sociología de la educación.

Es la época de los grandes informes a nivel nacional, generalmente encargados a la unidad académica por los gobiernos, no solo en los EE. UU. Sino también en otros países. Uno de los informes más destacados es un informe de Coleman Report (1966), en donde afirmaba que la distribución del aprendizaje depende del nivel

socioeconómico de las familias de los estudiantes y que la escuela reproduce las inequidades sociales y económicas del país. Otro estudio igualmente polémico fue el de C. Jenks (1972), que llegó a poner en duda el papel de la escuela como factor de igualación social. Con esto decayó el optimismo puesto en la educación como factor de desarrollo y como promotor de la igualdad social.

Todas las investigaciones realizadas en esta época se llevaron a cabo dentro del marco teórico funcionalista, utilizando sofisticados métodos cuantitativos para verificar las hipótesis sometidas a verificación empírica.

1.2.3. Enfoque Marxista

En el claro contraste con el funcionalismo, por defender el status quo, la sociología es concedida como parte de la praxis, no como una actividad políticamente neutral. Además, la crítica a este enfoque por parte del marxismo va dirigida a su pretendido conocimiento objetivo y científico de la realidad. En consecuencia, la sociología marxista se propone desmitificar un conocimiento que solo ha servido para legitimar las desigualdades propias de la sociedad capitalista, con sus secuelas de opresión, alienación e injusticia.

Este enfoque comparte con la sociología del conflicto, de la cual es fuente principal, los supuestos sobre la naturaleza del hombre y la sociedad propios de esa sociología. El marxismo acentúa la naturaleza conflictiva de la sociedad, especialmente el conflicto entre las clases sociales. Esta lucha entre clases es el motor de la historia y el mayor determinante de los fenómenos sociales. La estabilidad y el orden, de acuerdo con esta visión, son logrados pero temporalmente y por medio de la dominación de una clase por otra.

Para el marxismo el rasgo fundamental es el conflicto de clases, no el consenso, es decir la lucha entre grupos con intereses económicos opuestos, los capitalistas de un lado, y los trabajadores del otro. Según Marx, la sociedad debe reproducir las condiciones fundamentales de su existencia para subsistir y expandirse, es decir, las relaciones sociales de producción. La producción capitalista, bajo sus aspectos de un proceso continuo y conectado de reproducción, no solamente produce mercancías, no únicamente plusvalía, sino que produce y reproduce la relación capitalista, de un lado el capitalista, del otro lado el obrero asalariado.

De acuerdo a Marx, el capital asegura la reproducción de la fuerza de trabajo de una manera ampliada a través de los salarios. Por reproducción de la fuerza de trabajo se entiende la adquisición de los trabajadores de: por un lado, los medios por los cuales el trabajador es capaz de reproducirse a sí mismo y a su familia biológicamente; y por otro lado, los medios por los cuales el obrero es capaz de trabajar. En la sociedad capitalista el segundo elemento incluye la inculcación de ciertos atributos para el trabajo como la capacidad de seguir órdenes, de disciplinarse, de cooperar con otros obreros en el proceso de trabajo y la habilidad de identificarse ideológicamente con los intereses de la burguesía.

Este proceso de reproducción de la fuerza de trabajo también se realiza fuera del lugar de empleo, como en la escuela, que también contribuye a esa reproducción para que la clase dominante mantenga la hegemonía de la sociedad.

La función de la educación es la reproducción de las condiciones objetivas y subjetivas necesarias para mantener esa división social del trabajo. El conflicto de clases, propio de la sociedad capitalista, tiene su contrapartida en la educación. La clase dominante usa la educación para legitimar las desigualdades sociales. El cambio educativo no es posible sin un cambio de la estructura social. Por lo tanto, las reformas educativas destinadas a corregir las desigualdades sociales no pueden servir a ese objeto sino cambia previamente el sistema de producción y la desigualdad inherente al mismo.

Es así que la educación forma parte de la superestructura de la sociedad, y como tal, es un resultado de la estructura, es decir, de las relaciones de producción. La educación en la sociedad capitalista constituye un aparato ideológico de estado, cuya función es reproducir las condiciones técnicas y sociales del modo de producción capitalista, y asegurar de esta manera su continuidad; es un instrumento de la clase dominante para perpetuar las condiciones que hacen posible la dominación. En síntesis, la educación en estas sociedades, cumple la función de reproducir mentalidades y conductas apropiadas para asegurar la división social del trabajo, transmite la ideología de la clase dominante y legitima las desigualdades sociales características del modo de producción capitalista. Es en consecuencia, una fuerza conservadora. Para cambiarla es necesario cambiar las bases del orden social existente, es decir, suprimir la propiedad privada de los medios de producción.

La orientación marxista no constituye una posición única, existen diferentes posturas dentro del marxismo. Es por esta razón que intentaremos realizar algunas consideraciones sobre las aportaciones de Marx a las teorías llamadas de “la reproducción social” y las teorías conocidas como “de la resistencia”.

1.2.3.1. Teorías de la Reproducción Social

En los años setenta los marxistas estructuralistas o neo marxistas estudian a la educación como reproductora cultural o económica de las relaciones de producción dominantes.

La Teoría de la Reproducción Social se asocia con los trabajos de Louis Althusser (1974), que abrió las puertas al análisis de la escuela como aparato ideológico de estado y el papel que le compete en la reproducción de las relaciones de producción y de los actores del capitalismo. Desde su punto de vista, la reproducción de la fuerza de trabajo

no tiene lugar en la empresa sino en la escuela. Para que esa sea efectivamente reproducida, es necesario asegurar, no sólo su supervivencia material, sino su supervivencia técnica, es decir, crear las competencias, destrezas, actitudes, etc., más o menos diferenciadas, que se requieren según la complejidad de la división social del trabajo; esta es la principal función que cumple la escuela en la sociedad capitalista.

Inspirada en la visión de Althusser, la investigación de Christian Boudelot y Roger Estabiet sobre el sistema educativo francés muestra que, bajo las apariencias de una escuela única, se dan en Francia dos redes escolares diferentes, una destinada a los hijos de obreros (red primaria - profesional; y otra, destinada a los hijos de la burguesía (la red secundario – superior).

Dentro de la Teoría de la Reproducción también se encuentra la Teoría de Pierre Bourdieu, a quien lo vamos a desarrollar más adelante.

1.2.3.1.1. Louis Althusser (1970)

Louis Althusser trató de revitalizar la teoría marxista, falseada por las interpretaciones socialdemócratas y estalinistas. En su estudio *“Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado”*, se planteó cómo se produce el dominio de clase y, más concretamente, cómo se realiza la reproducción de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción necesarias para la perpetuación del capitalismo.

Entre los Aparatos Ideológicos de Estado (familia, escuela, iglesia, sindicatos, medios de comunicación), la Escuela ocupa un lugar fundamental no sólo por su progresiva extensión, sino también por el tiempo que niños y jóvenes pasan en ella. Los contenidos y prácticas escolares no sólo ocultan a los estudiantes las relaciones sociales impidiéndoles conocer las condiciones reales en las que viven, sino que además los conducen hacia un destino de clase al cualificarlos de forma diferenciada.

Frente a los Aparatos Represivos de Estado (gobierno, administración, policía, ejército, tribunales, etc.), que funcionan predominantemente mediante la violencia, los aparatos Ideológicos de Estado funcionan mediante procedimientos más sutiles, lo que los hace más eficaces para asegurar la dominación de clase. De ahí que el sistema escolar no solamente transmita diversas habilidades y destrezas respondiendo a la división social del trabajo, sino que, además, adoctrina a los que pasan por él haciendo que interioricen las normas y valores de la clase dominante, haciendo posible su sometimiento ideológico. El sistema escolar, a través de sus distintos niveles (que van desde la enseñanza básica hasta la universidad), reproduce las fuerzas productivas y las relaciones de producción: en el primer escalón de la estratificación laboral están situados los trabajadores manuales que sólo han tenido acceso a los primeros (niveles de enseñanza y abandonaron pronto la Escuela); el siguiente lo ocupan los cuadros intermedios o trabajadores de cuello blanco, que son los que han accedido a las enseñanzas medias; y, por último, los administradores, intelectuales y políticos, en suma, los ideólogos, que son los que previamente alcanzaron la cúspide del sistema educativo.

Althusser no ha realizado sin embargo un trabajo sistemático sobre el sistema educativo que ha sido efectuado, siguiendo en parte sus formulaciones, por dos sociólogos franceses Christian Baudelot y Roger Establet.

1.2.3.1.2. Christian Boudelot y Roger Establet (1975)

La Escuela es para estos dos autores - al igual que lo era para su maestro- un instrumento central de la lucha de clases, de la dominación de la burguesía que encubre su dominio con representaciones ideológicas del sistema escolar (Escuela única, gratuita, libre, laica) que es preciso desenmascarar. La llamada Escuela única está en realidad dividida y su finalidad es dividir a los que pasan por ella. Existen de hecho dos

redes escolares: la Primaria - Profesional, y la Secundaria - Superior. En su libro: "*La escuela capitalista en Francia*", afirman que la división de la sociedad en clases antagónicas explica en última instancia no solo la existencia de las dos redes, sino también, lo que las define como tales, los mecanismos de su funcionamiento y sus efectos. Las dos redes reenvían también en este caso a la división social del trabajo y, más concretamente, a la división existente entre trabajo manual y trabajo intelectual.

Los contenidos, las prácticas, el trabajo escolar y las pedagogías son, en consecuencia diferentes en las dos redes. Y así, las prácticas escolares se caracterizan, en la red Primaria - Profesional, por la repetición, la insistencia y el machaqueo, están orientadas al estudio de lo concreto, dirigen la atención hacia lo práctico y tangible, transmiten nociones generales, básicas, ya que se acepta la globalidad. Por el contrario, las prácticas escolares de la red Secundaria - Superior se caracterizan por estar progresivamente graduadas, basarse en el culto al libro y a la abstracción y, frente a la globalidad, el saber se presenta dividido en disciplinas diferentes, claramente delimitadas entre sí. El trabajo escolar en la red Primaria - Profesional se basa predominantemente en métodos no directivos, más permisivos, mientras que en la red Secundaria - Superior se orienta más a la competitividad, la selección y el culto a la individualidad. Su finalidad es más brillar y distinguirse que aprender.

Estas diferencias se hacen patentes en el aprendizaje del lenguaje y de un determinado tipo de pensamiento. En la red Primaria - Profesional dominan las prácticas de redacción y narración que conducen a la adquisición de competencias lingüísticas simples y están destinadas a producir un tipo de pensamiento que puede caracterizarse como realismo concreto. En la red Secundaria - Superior priman la exposición y la explicación que conducen a competencias lingüísticas complejas e inciden en la formación, desde el punto de vista lógico, de un pensamiento que podría denominarse racionalismo idealista. La Escuela, especialmente en la red PP, infantiliza a los alumnos, al partir de una determinada concepción de la infancia. De ahí las resistencias de los hijos de los trabajadores al proceso de escolarización.

La Escuela transmite la cultura dominante en ambas redes de forma diferenciada y con desigual intensidad, lo que conduce a producir, por una parte, proletarios sometidos y, por otra, agentes activos de la ideología dominante.

La división de la Escuela en dos redes separadas, responde a las exigencias de la división social del trabajo y refleja la división de la sociedad en dos clases fundamentales, la burguesía y el proletariado, así como el dominio de una clase sobre otra.

A los futuros proletarios se les imparte un cuerpo compacto de ideas burguesas simples. Los futuros burgueses aprenden, a través de toda una serie de aprendizajes apropiados a convertirse en intérpretes, en actores e improvisadores de la ideología burguesa.

1.2.3.2. Teoría de la Resistencia

En las teorías de la reproducción social los individuos aparecen como seres pasivos manipulados por las estructuras sociales, los miembros de las clases subordinadas aparecen mayoritariamente como receptores pasivos de los mensajes de la ideología dominante.

A ello hay que añadir el hecho de que las teorías que hemos ido analizando hasta ahora contemplan la escuela desde fuera, sin penetrar en su interior, para analizar cómo tienen lugar los procesos de reproducción. Esta es justamente una de las virtudes de las teorías de la resistencia: ahora los investigadores entran en los centros, en las aulas, entrevistan a los profesores, a los estudiantes, etc.

Esta teoría se ha desarrollado bajo el pensamiento de A. Gramsci²², muchos han considerado esta corriente más como una pedagogía crítica que como una expresión de la perspectiva sociológica.

La teoría de la resistencia se aparta de los supuestos estructuralistas y funcionalistas del marxismo ortodoxo representado por L. Althusser. Por otra parte, refuta los planteos de la reproducción, porque no ofrece ninguna alternativa para el cambio y dejan sin explicar muchos fenómenos que se producen fundamentalmente en el ámbito de la escuela. La presente teoría, como hemos desarrollado, pone el acento en lo que ocurre dentro de las escuelas, y sostiene que no hay una correspondencia sencilla entre las estructuras económicas y las instituciones educativas. Se preocupa por descubrir la forma en que surge la hegemonía y los mecanismos mediante los cuales ella es producida en las escuelas, entre otros, las interacciones curriculares, pedagógicas y evaluativas. Se interesa también, por los conflictos y las contradicciones que se producen en las escuelas.

Entre los autores más destacados que desarrollan este enfoque se encuentra *Henry Giroux*, su obra tuvo una importante influencia en toda América Latina. Habla de una nueva sociología de la educación, en la cual defiende con firmeza que “las escuelas forman parte de un proceso societario más amplio y que por eso mismo deben juzgarse dentro de un contexto socioeconómico específico”²³.

²² Antonio Gramsci (1891 - 1937) no fue especialista en temas de educación, sin embargo como dirigente político y como intérprete del materialismo histórico en clave de “filosofía de la praxis” abordó permanentemente el tema de la pedagogía. Lo pedagógico aparecerá en aspectos de su pensamiento como: “la hegemonía como relación educativa o pedagógica”, tanto para quienes ejercen la dominación como para quienes procuran subvertirla; “los intelectuales como organizadores de la hegemonía”, afirmando que para crear las condiciones para una transformación social hay que crear un nuevo tipo de intelectuales capaces de ligar la educación técnica con el trabajo intelectual; “la educación como proceso formativo del conformismo social”, y que para él cada generación educa a la nueva generación, es decir, la conforma, y la educación es una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear al hombre adecuado a su época.

²³ GIROUX, Henry. “*Los profesores como intelectuales*”, (Barcelona, Editorial Paídos). Pág. 57.

Reconociendo que el espacio social está marcado por la explotación de una clase por otra, el análisis de las instituciones educativas debe basarse, en un primer momento en las relaciones entre las instituciones educativas y la clase dominante. Esta concentración de intereses (la clase dominante) funciona reproduciendo en la escuela tanto en el currículum formal y el oculto, las relaciones económicas y las creencias culturales que sustentan el orden social.

En este espacio es donde Giroux plantea una particular acepción del concepto gramsciano de contra-hegemonía. El lugar particular de la sociedad civil, que forma ya no la escuela, sino la educación permite diferentes articulaciones y enfrentamientos de la ideología dominante con los intereses de las clases explotadas.

El autor plantea la posibilidad de emancipación que puede alcanzarse por medio de la crítica y la decodificación ideológica, el docente puede ejercer un rol de opresor o transformador. El docente debe convertirse en un intelectual transformador, entendiendo por esto, un docente auto crítico, respecto a su naturaleza y finalidad, reflexivo y comprometido no solo con su trabajo, sino con la construcción y re definición de una nueva práctica educativa y del cambio social, que desarrolle en sus alumnos la reflexión y la acción, que piensen críticamente sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula.

Conjuntamente con el pensamiento de Henry Giroux, se desarrolló el trabajo político y educativo de su amigo Paulo Freire quien desarrolló el paradigma educativo conocido como “pedagogía de la liberación”.

Pablo Freire había nacido en Brasil y comenzado su trabajo como educador a fines de la década del 50, en el siglo pasado. Como tantos otros lo había hecho alrededor de las comunidades eclesiales de base de su país en los cuales ya soplaban los aires de lo que luego sería uno de los movimientos religioso y laico más significativos del catolicismo del siglo XX, la “Teología de la Liberación”.

Freire, partía de una concepción educativa que está lejos de haberse agotado y a la cual la educación superior está también lejos de rendirle tributo. Si la cultura y la ideología de los poderosos oculta para los oprimidos el mundo real, como lo entendía buena parte del marxismo, el único sentido de la “pedagogía del oprimido” es reconciliarlo con ese mundo y de esa manera poner en cuestión su alineación. La técnica es la de la palabra generadora, generadora del mundo que se oculta. El muy citado protagonismo de los educandos, consigna hegemónica en la pedagogía de nuestros días, sólo puede darse para Freire cuando este puede ver su espacio, su tiempo, el mundo material que lo rodea y el lugar que a ese sujeto le toca respecto a la producción de mercancías.

Al mismo tiempo el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quién al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Sostiene Freire “que la educación es un proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas”²⁴.

Los educandos en vez de ser dóciles receptores de los conocimientos depositados se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

Por lo tanto, la educación para Freire es un proceso dinámico, un proceso de acción de parte de los sujetos, y concluye entonces que educación es un producto de la praxis, no es sólo reflexión sino una actividad orientada a transformar a través de la acción humana.

²⁴ FREIRE, Paulo, "*Pedagogía del Oprimido*", (Buenos Aires, Editorial Siglo XXI). Pág. 163

El conocer, no es sólo una producción de conocimientos nuevos, sino que es también apropiarse de los conocimientos ya obtenidos, someterlos a una autocrítica para producir nuevos conocimientos.

1.2.4. Enfoque Interpretativista

En los enfoques anteriores la actividad cotidiana de los profesores y de los alumnos es pasiva y determinada por elementos tales como la sociedad (Durkheim), las necesidades de la sociedad (funcionalismo), la economía, el sistema de clases o la ideología (marxismo).

En las corrientes de carácter interpretativo, los niveles macro son sustituido por el análisis micro sociológico, en este sentido los enfoques interpretativos pretenden estar más cerca de las realidades de la vida social. Aquí existen fuertes puntos de continuidad con el pensamiento de Max Weber.

La sociología interpretativa centra su estudio en la relaciones del aula, en la construcción social del currículum y en las relaciones de poder que subyacen tanto en la transmisión de conocimientos como en las interacciones profesor - alumno.

Una de las corrientes que integran este enfoque es “la Teoría Credencialista”. Entre quienes trataron la problemática educativa utilizando las categorías weberianas se encuentra Randall Collins, en su obra titulada: “La sociedad credencialista”, expone de qué modo las credenciales educativas se convierten en una coartada para justificar el acceso a las posiciones sociales privilegiadas, a pesar, de que detrás de ellas no hay conocimiento.

En los años setenta, Collins con su teoría credencialista identifica una nueva función a la educación, la escuela como espacio de lucha entre diferentes grupos sociales que

proporciona status, poder y diferenciación social. Sugiere que “*el prestigio concedido por títulos y credenciales constituye una expansión de la lucha competitiva por acceder a status superiores, lucha en la que los individuos titulados se comprometen con el trabajo político de manipular e impresionar a otros*”²⁵. Parte de la constatación del incremento de las exigencias educativas para los empleos a lo largo del tiempo. Un empleo que antes no exigía educación formal ahora requiere para su desempeño que los trabajadores cuenten con un título de enseñanza media.

Como muchas otras explicaciones de influencia funcionalista, la Teoría Credencialista parece ignorar que los sistemas de calificación y obtención de credenciales son instrumentos para asegurar que los que poseen el capital cultural de la clase dominante le sea dada la oportunidad de transmitir los beneficios de su situación profesional a sus descendientes (como lo han demostrado los trabajos de Bourdieu y Passeron, que luego desarrollaremos). En este sentido es notorio como los criterios de admisión laboral basados en titulaciones suponen un largo proceso de selección en el que se recompensan o castigan aptitudes y actitudes propias de una clase social determinada.

1.2.4.1. Interaccionismo Simbólico

Esta corriente, dentro del enfoque Estructural Funcionalista, tiene su origen en el pensamiento de George Herbert Mead y se desarrollo en la Universidad de Chicago. El fundamento del enfoque se encuentra en las lecciones de Mead bajo el título “*Espíritu, persona y sociedad*”²⁶.

²⁵ COLLINS, Randall. “*La Sociedad Credencialista*”, (Madrid, Editorial Akal). Pág. 21.

²⁶ MEAD, G. Herbert, “*Espíritu, persona y sociedad*”, (Buenos Aires, Editorial Paídos).

Para los interaccionistas, el ser humano al nacer es asocial pero tiene las potencialidades necesarias para convertirse en ser social. La noción de potencialidad implica la capacidad para aprender significados a través de la interacción con otros y de la comunicación simbólica entre ellos. El hombre es un ser maleable y está sujeto a las influencias de la sociedad; ésta conforma su carácter social. Gracias al proceso de socialización, el individuo puede llegar a desarrollarse plenamente como persona.

Otro supuesto básico de esta corriente se refiere a la naturaleza de las respuestas del ser humano. Éste no se limita a responder mecánicamente a estímulos externos, sino que todas sus respuestas son interpretativas. La conducta depende de numerosos factores interpretativos, no es reducible a respuestas fijas a esos estímulos; es intencional y está en gran medida pautada.

Por otra parte, los seres humanos crean símbolos, responden a símbolos y usan símbolos para modificar la conducta. Los símbolos sirven para organizar el mundo en una entidad comprensible. Los símbolos y sus respectivos significados son aprendidos y compartidos a través de la interacción con otros. Los símbolos tienen un papel central en la vida social, porque el ser humano no se limita a responder a los símbolos, sino que los usa para estimular la conducta de los otros.

Por todo lo dicho, la unidad básica de la vida social en el marco teórico interaccionista es el acto social; este se refiere a la interacción entre dos personas.

Las ideas de “rol” y de “juego de roles” son de fundamental importancia para el interaccionismo. Un rol social consiste en todas aquellas conductas que desempeña un individuo en una situación particular. A cada rol va asociado un conjunto de expectativas que son compartidas, y le corresponde siempre un rol recíproco. Los roles y sus expectativas se caracterizan por un cierto grado de flexibilidad. El grado de ajuste o de respuesta de un actor a una expectativa de rol particular es materia de evaluación y sanción por parte de los otros actores. El individuo necesita conocer a los otros, interactuar con ellos, para poder predecir lo que ellos esperan de él en una situación

concreta. Tal conocimiento le permite anticipar con mayor grado de certidumbre la reacción de los otros, y gracias a ello, guiar su propio desempeño de rol de manera exitosa.

1.2.4.2. Etnometodología

Este enfoque nace con Harold Garfinkel alrededor de los años 40`. Los primeros trabajos se realizaron en la Universidad de California, al margen de la sociología oficial y enfrentada con ésta, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico. Dichos trabajos adquieren mayor difusión en la década del 60`, cuando comienzan a circular las primeras publicaciones. Es así que también, cobró importancia y se desarrolló en varias direcciones, abarcando distintas líneas de investigación, no siempre compatibles.

Los fundamentos de esta corriente se encuentran en la fenomenología de Husserl, en los procesos de producción de los significados lingüísticos de Wittgenstein, y en la fenomenología social de Alfred Schutz.

El objeto de análisis de los etnometodólogos está constituido por los procesos a través de los cuales los miembros de la sociedad estructuran los comportamientos en la interacción social. Se trata de buscar un sentido y un significado a las acciones de la vida cotidiana, considerada como un proceso llevado a cabo por los sujetos sociales en el interior de un contexto determinado y preciso. Como dicen Schwartz y Jacobs, “*la etnometodología se refería más que a una disciplina, a un tema. El tema sería la metodología que utiliza la gente común y corriente en la vida cotidiana cuando razona acerca de la sociedad*”²⁷.

²⁷ SCHWARTZ, H. Y JACOBS, J. “*Sociología Cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*”, (México, Editorial Trilla). Pág. 269.

Los etnometodólogos sostienen, en primer lugar, que no existe un orden social por encima y fuera de las conciencias individuales. Las normas, los valores, las instituciones, que según la sociología tradicional sirven para organizar la conducta individual y ejercen coacción sobre ella, no son una realidad clara y cierta, ni siquiera para quienes dicen compartirlas la interacción es posible solamente porque los actores evitan interrogarse sobre aquello que dan por sobrentendido. Lo que mantiene unida a la sociedad no es un conjunto de normas y valores compartidos, sino esta dimensión tácita de la vida social.

Por otra parte, el sentido de la vida social solamente puede ser comprendido dentro del contexto en el cual ella es producida. A diferencia de los interaccionistas, los etnometodólogos suponen que no hay un consenso entre los miembros del grupo los significados de la acción. Los individuos actúan como si los significados fueran compartidos. Los miembros producen acciones y significados relevantes en sí mismos. El resultado de la acción humana es fruto de los procedimientos que la constituyen. Debido a esto, lo que permite comprender y dar sentido al producto final es el análisis de esos procedimientos.

Este enfoque sostiene que cada individuo hace su propia construcción de la realidad social, de modo que existen tantas realidades sociales como miembros posee la sociedad. Las realidades individuales son un producto de la interpretación que el individuo hace de sus encuentros sociales (interacción) previos. La pertenencia al grupo juega un rol importante en la construcción de la realidad individual. Nuestra pertenencia a grupos tales como la comunidad, la sociedad y las organizaciones, determinan nuestra interpretación de la realidad. Las definiciones de la realidad son flexibles y cambian durante la vida, a medida que cambia nuestra pertenencia a los diferentes grupos.

Otros aspectos a tener en cuenta son, por una parte, la unidad de análisis de su investigación y, por otra, los conceptos claves que utilizan para estudiarla. La unidad de análisis no es el individuo, sino la interacción situada. Lo que se trata de estudiar es la vida cotidiana, y más precisamente, la forma en que los miembros atribuyen

significados a la realidad social y la organizan mentalmente. Para ello utilizan cuatro conceptos claves: *Contextuality* (contextualidad); *Indexicality* (Expresiones de índice o indexabilidad: las proposiciones tienen significados que difieren en función del contexto); *Glossing* (propiedad reconocida del sentido común); *Reflexity* (reflexividad).

1.2.4.3. Nueva Sociología de la Educación

Esta corriente nace en Inglaterra, a comienzos de la década del setenta. Podemos decir que la aparición de la obra de Michael Young en 1971, constituye el punto de partida de este enfoque. El surgimiento de este nuevo paradigma ha estimulado la controversia en el campo de la sociología de la educación, sobre todo por sus críticas a la sociología tradicional, y ha generado nuevas ideas y temas de investigación, hasta entonces poco explorados en la materia.

El cuestionamiento se dirige tanto a los supuestos teóricos como a las estrategias metodológicas. La investigación convencional, dicen los nuevos sociólogos, ha estado dominada por un modelo de sociedad de mercado, en el cual la educación relaciona la demanda con la provisión de talentos, y analiza el problema referido a las barreras y obstáculos a la movilidad de esos talentos. Se trata de un modelo que acepta, sin ningún tipo de cuestionamiento, que la capacidad individual y los antecedentes familiares juegan un rol fundamental en la determinación del éxito escolar. Todo funciona como una ideología que legitima el orden establecido y desvían la atención de lo que debería ser problemático, esto es, el contexto y la definición del éxito escolar, y la forma en que son legitimados. En definitiva, la sociología funcionalista no tiene en cuenta aspectos cruciales de la perspectiva sociológica de la educación, como son los métodos de selección, organización y evaluación del conocimiento y los principios en los cuales se fundamentan. Las estrategias metodológicas son cuestionadas porque consideran que los intentos de medición de fenómenos tales como el rendimiento escolar o el

desempeño académico de los alumnos no son válidos. Lo importante de esos fenómenos, dicen, es su significación, y ésta solo puede captarse mediante el informe de los participantes, que tienen carácter único e irrepetible porque está ligado a un contexto determinado. Por lo tanto no se puede medir ni generalizar.

Con respecto a los pilares sobre lo que se apoya la nueva sociología de la educación son:

La fenomenología social de A. Schutz. De la que toma la idea de que la realidad no es algo dado, que existe fuera de la conciencia individual y se le impone, sino que lo individuos la construyen permanentemente en un proceso de negociación de significados en la vida cotidiana.

A partir de aquí, la nueva sociología de la educación define los elementos de la vida escolar de manera totalmente diferente a la tradicional. El aprendizaje, por ejemplo, es visto como el producto de negociaciones sobre significados que se dan entre maestro y alumno. Las escuelas no son vistas como un lugar donde se adquieren conocimientos, habilidades, etc., sino como organizaciones donde los maestros, gracias al poder que les otorga la institución, intenta imponer a los alumnos determinadas definiciones de la realidad, porque consideran irrelevante para el auténtico aprendizaje el conocimiento del sentido común que posee el alumno.

La etnometodología. La nueva sociología de educación toma el relativismo extremo en el estudio de los fenómenos sociales. Esta exigencia deriva de uno de sus supuestos centrales de la etnometodología: la idea de que todos los individuos en la sociedad tienen su propia definición de la realidad, y que las realidades individuales son un resultado de la interpretación que cada uno hace de sus encuentros previos. Estas definiciones son flexibles y cambian a medida que cambia la pertenencia a esos grupos. Otro elemento tomado de este enfoque es la importancia asignada al lenguaje, concebido como un objeto interaccional. Tanto para este enfoque como para la etnometodología, la situación de evaluación es un fenómeno social construido, en el

cual interesa la interacción entre el que evalúa y el que es evaluado. Nada se considera como dado, como en la sociología tradicional: ni los conceptos y procedimientos del primero, ni la comprensión lingüística y los niveles de rendimiento del segundo. De lo que se trata en el proceso de evaluación es de descubrir los supuestos subyacentes de todas esas conductas.

El interaccionismo simbólico (en menor medida porque se trata de un enfoque no crítico). De aquí toma la idea de “definición de la situación” y el interés por el análisis microsial, pero rechaza los aspectos metodológicos de ese enfoque. Como los interaccionistas, los nuevos sociólogos insisten en la naturaleza social del aprendizaje escolar y en la clase como un trabajador en grupo, pero sostienen que el aprendizaje no depende de las capacidades intelectuales y las motivaciones del individuo, sino que es producto de las negociaciones de significados entre maestros y alumnos.

1.3. Superación de las dicotomías

El desarrollo contemporáneo de la sociología muestra un creciente interés entre los sociólogos por superar las polarizaciones a que dieron lugar las diferentes concepciones sobre el hombre y la sociedad que constituyen el punto de partida de que cada uno de los enfoques propios de la sociología en general, y de la sociología de la educación en particular. Este enfoque también se observa entre los referentes de la sociología de la educación, donde se destaca entre otros a Pierre Bourdieu (1930 – 2002), quien orienta gran parte de su trabajo a construir modelos de análisis integradores, capaces de eliminar uno de los dilemas centrales de la teoría sociológica: objetivismo vs. Subjetivismo.

Desde el punto de vista de Bourdieu, el objetivismo, cuyo principal exponente es Durkheim, al centrarse en las estructuras objetivas, ignora el proceso social mediante el

cual los actores participan en la construcción de esas estructuras y sobre la base de las cuales ellos actúan. A su vez, el subjetivismo, con la teoría interpretativista en la cabeza, representa el mundo social basándose en los procesos de percepción, pensamiento y acción de los actores, ignorando las estructuras objetivas en las cuales esos procesos se producen. Los primeros ignoran la acción y el agente; los segundos ignoran las estructuras objetivas.

Para evitar este dilema, Bourdieu pone el acento en las prácticas, a las que considera un producto de la relación dialéctica entre la estructura y la acción. Propone dos conceptos fundamentales para lograr su objetivo, el de *habitus* y el de *campo*. El *habitus* es el producto de la internalización de las estructuras. Comprende los esquemas mentales o cognitivos mediante los cuales los agentes producen sus prácticas y luego las perciben y las evalúan. El *hábitus* es producido, estructurado, por el mundo social y, a su vez, es un estructurador de ese mundo. Bourdieu lo describe como un sistema de disposiciones estructuradoras y estructurantes, constituido por las prácticas y constantemente orientado al cumplimiento de fines prácticos. El *habitus* se manifiesta en todas nuestras prácticas, funciona de manera inconsciente y escapa al control de la voluntad de los agentes. Se adquiere de manera tácita durante el proceso de socialización, gracias a la acción sistemática y duradera de diferentes agentes: familia, escuela, etc.

El concepto de campo alude a “una red o configuraciones de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual o potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) -cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que estén en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)”²⁸. Debe quedar claro que para

²⁸ BOUDIEU, Pierre y WACQUANT, Loic. “*Respuestas. Por una antropología reflexiva*”, (México, Editorial Grijalbo). Pág. 64.

Bourdieu, las relaciones que definen un campo son las relaciones entre posiciones, no entre individuos; existen separadas de la conciencia o la voluntad colectiva y ejercen coacción sobre la conducta de los ocupantes de esas posiciones. En el mundo social se pueden distinguir diferentes campos, según el tipo de capital que está en juego y en las ventajas que implica participar en el juego.

A partir de estos conceptos, Bourdieu construye su propuesta teórica, cuya orientación él define como “estructuralismo-constructivista o constructivismo-estructuralista”. Esto da cuenta de su esfuerzo por vincular ambos mundos, el objetivo y el subjetivo.

1.3.1. Constructivismo

Es muy significativo que el propio Bourdieu haya caracterizado su paradigma sociológico como “constructivismo estructuralista”²⁹, lo que equivale a autclasificarse dentro de la corriente constructivista hacia donde convergen en nuestros días los trabajos de autores muy relevantes en el campo de las ciencias sociales, como: Norbert Elías, Anthony Giddens, Peter Berger, Thomas Luckman y Aaron Cicourel.

La problemática constructivista no constituye una nueva escuela ni una nueva corriente homogénea desde el punto de vista teórico o metodológico. Se trata, en primer

²⁹ Por estructuralismo o estructuralista entiende la afirmación de que existen en el mundo social estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes y capaces de orientar o de restringir sus prácticas y sus representaciones. En cuanto al constructivismo, Bourdieu afirma que existe una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, por una parte; y por otra de las estructuras sociales, particularmente de lo que llamo campos o grupos, así como también de las clases sociales.

término, de superar las parejas de conceptos dicotómicos que la sociología ha heredado de la vieja filosofía social, como las oposiciones entre idealismo y materialismo, entre sujeto y objeto, entre lo colectivo y lo individual. Bajo esta perspectiva podríamos decir que el constructivismo pretende superar a la vez el “sociologismo” de Emilio Durkheim, que valoriza lo colectivo a expensas de lo individual, y el “individualismo metodológico” que valoriza al individuo a expensas de lo colectivo y estructural.

En segundo lugar, y en términos más positivos, se trata de aprehender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos, construcciones que tienden a substraerse a la voluntad clara y al control de estos mismos actores. De aquí, la importancia de la historicidad para los constructivistas.

En relación con lo anterior, los constructivistas convergen en una tesis fundamental que los caracteriza más que cualquier otra: en este proceso histórico, las realidades sociales son a la vez objetivadas e interiorizadas. Es decir, por una parte remiten a mundos objetivados (reglas, normas, instituciones, etc.) exteriores a los agentes, que funcionan a la vez como condiciones limitantes y como puntos de apoyo para la acción; y por otra se inscriben en mundos subjetivos e interiorizados, constituidos principalmente por formas de sensibilidad, de percepción, de representación y de conocimiento.

En cuanto a las divergencias, los constructivistas difieren, entre otras cosas, en el mayor o menor peso relativo atribuido a la estructura y/o a la acción; en la manera de concebir la relación entre conocimiento científico y conocimiento ordinario; en la concepción de la historicidad; en la mayor o menor consistencia imputada a la identidad de los actores sociales; y, en fin, en el papel otorgado a la reflexividad epistémica en la construcción del objeto sociológico.

1.3.2. Pierre Bourdieu (1930-2002)

Las obras más importantes del autor referentes a la educación son: “*Los herederos. Los estudiantes y la cultura*” y “*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*” (estas dos obras fueron escritas en colaboración con Jean Claude Passeron, quien a pesar de escribir con Bourdieu sus dos obras esenciales sobre educación ha permanecido bastante ignorado). En la primera de estas obras, “*Los herederos. Los estudiantes y la cultura*”, los autores se propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que le daban el carácter de dones de inteligencia. Develando el aparato de dominación cultural que se esconde detrás de la supuestamente democratizadora escuela francesa.

Bourdieu y Passeron se preguntan en el inicio de *Los Herederos*. “Alcanza con comprobar y deplorar la desigual representación de las diferentes clases sociales en la enseñanza superior para cerciorarse, una vez más, de las desigualdades ante la educación”. Cuando se dice y se repite que no hay más que un 6 % de hijos de obreros en la enseñanza superior, ¿Hay que sacar de esto la conclusión que el medio estudiantil es un medio burgués?”³⁰. A partir de esa pregunta, los autores desarrollan un trabajo teórico empírico ambientado en el sistema francés de enseñanza superior de los 60. Afirmando que el sistema educativo pone objetivamente en funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas bastante más total de lo que se cree.

³⁰ BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean. Claude. “*Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*”, (Buenos Aires, Editorial Siglo XXI). Pág. 13.

De ese modo, los sistemas escolares reproducían y premiaban, bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que, en realidad, eran las consecuencias de las asimetrías sociales que coronaban simbólicamente.

Se plantea que los estudiantes más favorecidos aportan hábitos, modos de comportamiento y actitudes de su medio social de origen que le son enormemente útiles en sus tareas escolares. Heredan saberes y un “*savoir faire*”, gustos y un buen gusto cuya rentabilidad escolar es muy eficaz. El privilegio cultural se hace patente cuando tratamos de averiguar el grado de familiaridad con obras artísticas o literarias, que solo pueden adquirirse por medio de una asistencia regular al teatro, a museos o a conciertos.

Diferencias no menos notables separan a los estudiantes, en función del medio social, en la orientación de sus aficiones artísticas. Sin duda alguna los factores de diferenciación social pueden, en algunas ocasiones, anular sus efectos más ostensibles y el pequeño burgués es capaz de compensar las ventajas que proporciona a los estudiantes de clase alta la familiaridad con la cultura académica. Cualquier clase de enseñanza presupone implícitamente un conjunto de saberes, una facilidad de expresión que son patrimonio de las clases cultas. Bourdieu afirma que “*la cultura de elite está tan próxima a la cultura educativa que el niño proveniente de un medio pequeñoburgués no puede adquirir sino laboriosamente lo que está dado al hijo de la clase cultivada, el estilo, el gusto, el espíritu...para unos el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herencia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad*³¹”.

En estos estudios concluyen que un integrante de clase alta posee más de una posibilidad de concurrir a la facultad y que siente a su alrededor, e incluso en su familia, que los estudios superiores son un destino banal y cotidiano. Por ello, no puede tener la misma experiencia del futuro educativo que el hijo de un obrero que, ya que al tener

³¹ *Ibidem*. Pág. 41

menos de dos posibilidades entre cien de acceder a la universidad, solo conoce a los estudios y a los estudiantes a través de personas o de medios interpósitos.

La Reproducción, quizá la obra más conocida de Pierre Bourdieu con respecto a la educación, está escrita en un lenguaje complejo y abstracto. El libro se presenta como una sucesión de proposiciones y sus correspondientes comentarios. Cada apartado de la obra desemboca en el sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones entre las clases. Esta relación es el punto central de su teoría del sistema de enseñanza.

En esta obra lo que los autores manifiestan es “... *todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerzas*”³². Es así como la escuela con su autoridad pedagógica, su trabajo pedagógico y su relación pedagógica, ejerce una violencia simbólica. Ya que, a través de una arbitrariedad cultural, “... *imponen e inculcan ciertos significados que expresan los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de las clases dominantes*”³³ a los hijos de las clases dominadas como si fuese “la cultura”; al mismo tiempo, convierte en ilegítimas sus formas de cultura. Y, en la medida que dicha arbitrariedad cultural concuerda con el capital cultural de los niños de las clases dominantes, éstos se ven favorecidos debido a que al final de la escolaridad su capital cultural se ve reforzado con el capital escolar; mientras que los hijos de las clases dominadas tienen que cambiar su capital familiar por el capital escolar para tener posibilidades de obtener el éxito educativo.

³² BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean. Claude. “*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*”, (Madrid, Editorial Popular). Pág. 18.

³³ *Ibidem*. Pág. 21.

De esta manera, la escuela reproduce las desigualdades sociales al reforzar el habitus que corresponde a las familias de las clases dominantes. Asimismo, la escuela no es el lugar donde se producen las desigualdades sociales, sino donde se legitiman esas desigualdades. El capital cultural que reproduce la escuela, definido arbitrariamente como la cultura legítima por los grupos dominante y como el que debe ser transmitido a todos los estudiantes, que supuestamente acceden a ella en régimen de igualdad, es el capital cultural de las clases dominantes. La escuela puede así neutralizar y ocultar las desigualdades sociales, al transformar las diferencias de clases en desigualdades de talentos y de capacidades individuales en el acceso y apropiación de la cultura.

La escuela tiende así a reproducir la estructura de la distribución social del capital cultural, proceso que conduce a la expulsión de los estudiantes de ciertas clases que, en virtud de las características peculiares de la acción pedagógica, adopta la forma de autoexclusión. Además, contribuye al reconocimiento, en la medida que provoca un desconocimiento de los mecanismos que funcionan en su interior, del saber legítimo y a perpetuar la desigualdad social.

CAPITULO II

“Historia del Sistema de Educación Superior Argentino”

Bourdieu denomina "efecto de campo" a la imposibilidad de comprender algunos productos desconociendo la historia de su campo de producción. Por lo tanto, el sistema de educación y, particularmente el sistema de educación superior podrá comprenderse en su totalidad si analizamos el origen y la historia del mismo.

Es necesario, y es uno de nuestros objetivos, comprender al sistema de educación superior para comprender el origen y la historia de la Universidad Nacional de Cuyo y, específicamente, la Facultad de Ciencias políticas y Sociales. Ya que dentro de este campo es en donde nos encontramos para investigar nuestro objeto de estudio: la relación entre el sistema educativo, específicamente, las metodologías de evaluación universitaria, con el origen social y el género de los/as alumnos/as de la misma institución.

Para comprender el proceso histórico de la educación superior argentina, primero hemos plasmado el origen del sistema de educación superior y, luego, siguiendo el análisis que realiza Susana Torrado¹ a través de los distintos modelos de acumulación (agroexportador, de sustitución de importaciones, aperturista) que han sucedido en Argentina, observamos los elementos claves en el sistema educativo que fueron desarrollando el sistema de educación superior en nuestro país.

¹ TORRADO, Susana. "*Estructura Social de la Argentina: 1945-1983*" (Buenos Aires, Ediciones Flor).

2.1. Sistema de Educación Superior en Argentina

El origen del sistema de educación superior coincide con el origen de la universidad en Argentina; es en 1613, momento en el que se crea un colegio jesuítico que adquirirá más tarde privilegios universitarios, cuando se sientan las bases de la universidad en la provincia de Córdoba, primera en el país, la cual se llamó Universidad Mayor de San Carlos y comprendía las facultades de arte y tecnología.

Al expulsarse a los jesuitas en 1767, la universidad quedó en un breve período bajo el control de la orden franciscana, la que había entrado en conflicto con los obispos próximos a los reyes de España, por lo cual se convirtió en 1808 en universidad real, cuya autoridad máxima era un delegado del virrey del Río de la Plata.

Después de 1810, esta universidad se había visto envuelta en los procesos propios de las guerras por la Independencia con cierta militarización de la universidad. Aún así, hacia 1815 comienza el proceso de adecuación a la nueva situación política y a las ideas de la Ilustración. Se mantuvo como universidad provincial hasta 1858.

Luego de la creación de la Universidad Mayor de San Carlos, en 1821, se creó la Universidad de Buenos Aires (UBA), bajo la inspiración de Bernardino Rivadavia y concebida con la idea de *“Universidad Imperiale reinante en la Francia napoleónica”*². Desde esta perspectiva se concretaba una universidad central como instancia suprema educativa de la naciente república, desde una concepción burguesa y centralista.

Pero, este propósito solo tuvo lugar, pasadas las luchas interiores (por conflictos políticos y guerras civiles de las décadas de 1820/30/40) y comenzando el proyecto de organización nacional, bajo la hegemonía de la alianza terrateniente y la gran burguesía comercial.

² FERNANDEZ LAMARRA, Norberto, *“La Educación Superior Argentina en debate”* (Buenos Aires, Editorial Eudeba). Pág. 24.

En 1885 se dicta la ley N° 1597, redactada por Nicolás Avellaneda, en ese entonces senador y rector de la UBA, en la cual se sancionaron las normas básicas para el gobierno y la organización de las entonces universidades nacionales: Córdoba y Buenos Aires. Esta ley, de solo 4 artículos dio el marco legal a las universidades argentinas hasta 1947. Vale la pena notar que durante su vigencia se produjo uno de los acontecimientos más importante de la historia universitaria de Argentina y América: la Reforma de 1918, la que desarrollaremos más adelante.

En 1889 se crea la Universidad provincial de Santa Fe, la que luego se transformó en Universidad Nacional del Litoral en 1919. En 1897 la de La Plata (nueva capital de la provincia de Buenos Aires), la cual se nacionaliza en 1905 transformándose en Universidad Nacional de La Plata.

La universidad de este período correspondía a un país escasamente poblado, con una segmentación social fuerte y una tasa de escolaridad primaria y media muy baja, por lo cual sólo los hijos de las familias acomodadas de Buenos Aires y de algunas capitales provinciales podían acceder a ella. En general en la Universidad de Buenos Aires y Córdoba se estudiaba ciencias exactas, medicina, jurisprudencia y ciencias sagradas.

2.1.1. Modelos de Acumulación de Capital (1880-2001)

Partimos de considerar a la realidad social como totalidad compleja en el espacio y cambiante en el tiempo. Es compleja en tanto puede desagregarse en dimensiones a los efectos analíticos, pero luego debe ser reconstruida como síntesis de múltiples determinaciones; y cambiante porque nos remite a la construcción histórica, a las relaciones sociales que le dieron origen. De esta manera aseveramos que la realidad social no es un objeto dado e inmutable, y proponemos su estudio como una totalidad en movimiento que puede ser transformada.

Como afirma Cristina Romagnoli Carmelo Cortese y equipo de cátedra: “*el proceso histórico afecta a esta totalidad en su conjunto, a través de avances y retrocesos; continuidades y rupturas, abarcan a todas las dimensiones de lo social*”³. Por lo que el sistema educativo, y el sistema de educación superior en particular, no puede estar ajeno a este proceso.

“*Las formaciones económicas-sociales concretas*”⁴ en las que predomina el modo de producción capitalista, como es el caso de nuestro país, son atravesadas por diversos modelos históricos de acumulación. Este concepto nos permite vincular el Estado con la economía. El Estado, aparato político de dominación, es quien puede asegurar la vigencia de un determinado orden económico al interior del territorio en que ejerce su poder. El bloque de clase dominante en el aparato estatal, en cada momento histórico, impone estrategias de desarrollo que identifican a esos modelos

Pero, hay que tener en cuenta, también, que las diferencias económicas y materiales no alcanzan para explicar la realidad social. El poder económico sólo puede reproducirse y perpetuarse si, al mismo tiempo, logra hegemonizar el poder cultural y ejercer el poder simbólico. La dominación de una clase social sobre otra se asienta en el ejercicio de este poder.

De esta manera, podemos visualizar que la permanencia de los sistemas socio-económicos de la sociedad capitalista está ligada con la reproducción cultural arbitraria, la que a su vez contribuye a la reproducción social. El sistema educativo, por lo tanto, tiene la misión de inculcar, transmitir y conservar la cultura dominante, al imponer un paradigma cultural; reproducir la estructura social y sus relaciones de clase; y por

³ ROMAGNIOLI, Cristina, CORTESE, Carmelo y otros. “*La educación y la escuela como una construcción histórico social*” (Mendoza, Documento de la Cátedra de la Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo). Pág. 3.

⁴ “Las formaciones económicas sociales son las modalidades de funcionamiento y la conformación social política que asume la sociedad capitalista, cuyo elemento central es la relación entre capital trabajo”. En: ROMAGNIOLI, Cristina, CORTESE, Carmelo y otros. “*La educación y la escuela como una construcción histórico social*” (Mendoza, Documento de la Cátedra de la Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo). Pág. 4.

último, esconder su falta de libertad al enmarcar sus ideologías de acuerdo al régimen imperante.

Susana torrado afirma que el concepto de modelo de acumulación hace referencia a:

“...las estrategias de acción de las clases dominantes (objetivos, proyectos y prácticas políticas) relativas a los factores fundamentales de la producción (los recursos naturales, las fuerza de trabajo y el capital) que aseguran la acumulación capitalista (cómo se genera, cuáles son los elementos que condicionan su dinamismo, cómo se distribuye el excedente) y que son los dominantes en una sociedad concreta en un momento determinado.

La vigencia de un modelo de acumulación es la resultante de varios factores:

J *La existencia de clases sociales que disponen de diferentes estrategias alternativas;*

J *Las relaciones de alianza o de conflicto que se establecen entre las fuerzas sociales;*

J *La capacidad de dichas clases sociales –aisladas o unidas (formando en este último caso un bloque en el poder)- de imponer sus estrategias de acción al conjunto de la sociedad a través del ejercicio del poder (instrumento de Estado) y de mecanismos de legitimación”⁵.*

Cada modelo planteó una estrategia económica determinada, con características propias. Así, surgieron sucesivamente y gracias a la acción del bloque dominante: el Estado Oligárquico, el Estado de Bienestar o Social, el Estado Neoliberal. A su vez, cada modelo de Estado definió una forma de relaciones sociales (hacia el interior del Estado Nacional) y una política de relaciones exteriores (de acuerdo a estrategias coyunturales de cada momento histórico); buscando siempre de que manera insertarse

⁵ TORRADO, Susana. *“Estructura Social de la Argentina: 1945 1983”* (Buenos Aires, Ediciones Flor). Pág. 29.

en el mercado mundial. Y por último, y como clave para nuestro estudio, cada modelo implicó proyectos político-educativos distintos. Es central para nuestro análisis, visualizar la articulación histórica dialéctica entre procesos productivos y reproductivos.

2.1.1.1. Modelos Agro-Exportador (1880 - 1930)

El largo período en el que se extiende este modelo (1880-1930) reconoce el predominio económico de la actividad agroganadera con destino al mercado externo, pero con nítidos cambios en el régimen político al acceder la Unión Cívica Radical al gobierno en 1916.

En el orden internacional, Gran Bretaña ocupó el lugar de la potencia hegemónica en forma clara en el siglo XIX y hasta 1870/80. Pero hacia finales de siglo una intensa disputa (industrial, armamentista, financiera) ubicaba a Alemania y Estados Unidos en práctica paridad. La Primera Guerra Mundial (1914-1918) fue el desenlace lógico del enfrentamiento interimperialista (la Triple Entente contra los Imperios Centrales), y una consecuencia notoria fue que Estados Unidos pasó a ocupar el lugar de primer productor, exportador y acreedor mundial.

Durante la década del 20, conocida como los “años dorados”, se vivió la euforia del crecimiento económico estadounidense; bajo la apariencia de una expansión indefinida, pero donde se incubaban los factores desestabilizadores (sobreproducción de mercancías que no podían ser absorbidas por la demanda limitada por bajos salarios) que condujeron al crack financiero de 1929 y la crisis económica de los ‘30.

En nuestro país, a partir de mediados del siglo XIX se pone de manifiesto el proceso de construcción y consolidación del Estado Nacional, que culminó en la década del ‘80, debido a la consolidación de la estructura económica moderna y de las relaciones internacionales privilegiadas con la Europa capitalista.

A fines del siglo XIX, Argentina se incorpora al mercado mundial en una posición dependiente, en calidad de exportadora de materias primas o productos agropecuarios, e importadora de productos manufactureros e inversiones de capital fundamentalmente británico, pero también francés, alemán, belga y de otros orígenes.

Esta etapa fue hegemonizada por los grandes propietarios terratenientes, y seguían el modelo de “progreso y desarrollo” representado por Inglaterra. Fue preciso aumentar los niveles de producción y la extensión de tierra utilizables. Recordemos que gran parte de las tierras estaban en manos de los indígenas. La Campaña del Desierto realizada por el ejército, los sometió y aniquiló. Sus tierras pasaron a constituir los grandes latifundios y se utilizaron para la agricultura y ganadería del mercado de exportación.

De esta manera, se observaba la existencia de una marcada polarización en la apropiación de la riqueza. La oligarquía, terratenientes y quienes controlaban el comercio exterior, lograron incrementar de manera notable su riqueza. Y, como contracara de esta situación, las mayorías nativas vivían en el campo, no sabían ni leer ni escribir, ni participaban de los adelantos de las ciudades. Además, en este período comienza un proceso de inmigración desde Europa a nuestro país, aumentando la población y el crecimiento de las principales ciudades. Lo que trajo aparejado un considerable aumento de la mano de obra disponible, con salarios bajos y condiciones de vida precarias.

La afirmación de este Estado oligárquico, liberal y antidemocrático, fue así funcional a la consolidación y perpetuación del orden terrateniente en las nuevas condiciones históricas de la expansión del capitalismo mundial, que se manifestó en el desarrollo de la política exterior librecambista.

En cuanto al régimen político, el “orden conservador” fue la expresión de los intereses sociales que construyeron ese Estado, en función de la estructuración sin cuestionamiento de la Argentina dependiente y latifundista, consagrando la exclusión

de la participación política de la inmensa mayoría de la población criolla y de las grandes oleadas de inmigrantes europeos.

Es importante destacar que la opresión en las condiciones sociales y políticas tuvo su respuesta en la emergencia de un movimiento obrero muy activo, y en conflictos sindicales importantes. Así mismo se dieron rebeliones agrarias y organización de los campesinos arrendatarios. Los sectores medios urbanos y rurales encauzaron su cuestionamiento democrático al régimen conservador a través de la Unión Cívica Radical. Por último, las contradicciones en el plano político llevaron a la fisura del “consenso oligárquico y conservador” y a la concesión de la Ley Sáenz Peña de 1912 que consagró el voto universal masculino, secreto y obligatorio. Las elecciones de 1916 (en un nuevo marco internacional signado por la Primera Guerra) dieron el triunfo a Hipólito Irigoyen, señalando un período de reformas políticas e institucionales importantes, pero de carácter precario, que no alcanzaron para quitar el poder real a las clases tradicionales y transformar la base económica agroexportadora.

2.1.1.1.1. Sistema de Educación Superior

El desarrollo de la educación en este marco cumplió una función fundamentalmente política. La defensa de la enseñanza está ligada al logro de la estabilidad política interna. La educación contribuiría a la eliminación de focos de resistencia en el interior y a formar un hombre capacitado para cumplir con papeles políticos. Por eso había que formar al soberano, en términos de Sarmiento, o “formar al ciudadano”. Además con la llegada de los inmigrantes, el proyecto de constituir el Estado Nación no era tan fácil. De esta manera la escuela fue la posibilidad de transmitir el proyecto que necesitaba “homogeneizar a la población”, a través de una sola lengua, una sola geografía y una sola historia. Por esta razón, en 1884 se dictó la Ley 1420 que fijó las características de la escuela primaria dependiente de la Nación y las provincias: obligatoria, gratuita, laica, única, es decir una escuela común para todos.

En esta coyuntura, la escuela primaria se difundió muy rápidamente. A ella se integraron la masa de hijos de inmigrantes que llegan al país y se extendió como escuela nacional. Las provincias crearon con diferente suerte y proyectos políticos sus propias escuelas, la mayor parte amparadas por subsidios de la nación.

Con respecto a lo que sucedía en el sistema de educación superior, en consonancia con el modelo existió una fuerte homogeneidad política entre el gobierno y la universidad. Así los funcionarios políticos y legisladores alternaron el desempeño de estos cargos con el de profesores universitarios y formaron a sus alumnos como sus asistentes y futuros herederos tanto en el campo académico como en el político. Esto se mantuvo sobre todo en las universidades de Buenos Aires y Córdoba.

Las que se fueron agregando – las mencionadas del Litoral y La Plata- y luego la Universidad Provincial de Tucumán en 1914, comenzaron con un espíritu más liberal y positivista inspirado sobre todo en el pensamiento del primer presidente (la única que usa esta denominación para remplazar la de rector) de la Universidad de La Plata, Joaquín V. González. En el discurso inaugural de su Universidad, González la definió como “una universidad de acción, de trabajo y labor continua”, como “*taller de inteligencia para perfeccionar la educación nacional*”, al servicio de la “*ciencia universal, porque la ciencia es una en el mundo y no tiene límites ni fronteras*”⁶.

En este período y en el anterior el rector era designado por el gobierno nacional y este designaba a los otros cargos y a los docentes, cuyos cargos eran a perpetuidad.

La matrícula como se ha dicho era baja, hacia 1910 había 4730 alumnos universitarios en todo el país.

Como podemos observar, por una parte, se amplía la cobertura educativa, pero por otra se abre una gran diferenciación entre amplitud de la cobertura en la base y el achicamiento de la tasa de escolarización universitaria. Así, pareciera que: “*en esta*

⁶ MOLLIS, Marcela en: “*Un breve diagnóstico de las universidades argentinas. Identidades alteradas*” (Buenos Aires, Editorial Eudeba). Pág. 26.

lucha entre proyecto oligárquico que propicia una escuela elitista (reservada para pocos que luego constituiría el recambio de la clase dirigente) y proyecto liberal que necesitaba expandir la educación a fin de formar al ciudadano, se llega a una fórmula de consenso de los sectores dominantes”⁷.

2.1.1.1.1. Reforma Universitaria de 1918

En 1916 asume Hipólito Irigoyen como primer presidente de la Nación elegido por el pueblo a través del voto secreto y obligatorio. Muchos historiadores caracterizan a este momento como el inicio del ascenso de los sectores medios a los espacios de poder, los cuales hasta el momento habían sido ocupados exclusivamente por sectores oligárquicos y conservadores.

Este proceso se reflejó también en las universidades que como se ha dicho tenían una fuerte relación con los gobiernos conservadores. Esta situación se vivía con más fuerza en la Universidad Nacional de Córdoba, bastión del conservadorismo más cercano a la Iglesia Católica.

Es importante resaltar la Reforma Universitaria de 1918, ya que constituyó un punto de inflexión en el desarrollo de las universidades nacionales en Argentina, tuvo una gran repercusión tanto nacional como internacional (especialmente en América Latina) e importantes consecuencias prácticas en los claustros, sumadas al hecho fundamental de que la reforma comenzó a perfilar el modelo universitario actual, el cual, en mayor o menor medida, aún se rige por alguno de los principios allí establecidos.

Las causas inmediatas de la Reforma se hallan en el régimen jerárquico centralista, y el carácter elitista de las Universidades. Por ejemplo, la integración de las cátedras era decidida por el Poder Ejecutivo.

⁷ ROMAGNIOLI, Cristina, CORTESE, Carmelo y otros. *“La educación y la escuela como una construcción histórico social”* (Mendoza, Documento de la Cátedra de la Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo). Pág. 10.

Es a partir de un conflicto en la Facultad de Medicina de la Universidad de Córdoba, en marzo de 1918, que los estudiantes convocaron a la huelga y fueron duramente reprimidos. Ahí se inició un proceso de sucesivos conflictos- con intervención del gobierno nacional- que condujo a la proclamación del Manifiesto Liminar en junio de ese año, en el marco del Primer Congreso Nacional de Estudiantes convocado por la recién creada Federación Universitaria Argentina (FUA). Este manifiesto constituyó las bases del pensamiento y las reivindicaciones del llamado Movimiento Reformista que rápidamente superó los límites de Córdoba y Argentina para llegar a casi todas las universidades de América Latina.

Los temas centrales del movimiento reformista mantienen vigencia aún en nuestros días y forman buena parte de la agenda de discusión del sistema universitario argentino: autonomía universitaria, co-gobierno de los claustros, eliminación de la perpetuidad de los cargos docentes, función social de la universidad, crítica a la “fábrica de títulos”, presupuestos adecuados, coexistencia de la universidad científica con la profesionalita, cátedras libres, extensión universitaria, compromiso con el cambio social, solidaridad con el pueblo y los trabajadores, la centralidad e importancia de los estudiantes como “protagonistas” de la vida universitaria.

La puesta en práctica de estos ideales cosechó una serie de conflictos y oposiciones de la mayor parte de los docentes y autoridades de las universidades, quienes se oponían a los planteos de mayor democratización y participación por parte de los estudiantes. Se elaboraron reformas de los estatutos que en algunos casos debieron ser impuestos por el gobierno nacional o por presión de la acción directa de los estudiantes.

En general se puede decir que los planteos de la reforma no han logrado plena vigencia hasta nuestros días, pero igualmente nunca fueron derrotados y permanecen como “banderas de lucha” de buena parte de la comunidad universitaria impulsados principalmente por el claustro estudiantil. Esto es a pesar de los sucesivos gobiernos militares del siglo XX, quienes siempre tuvieron especial predilección por atacar a la participación estudiantil y aislar la universidad del resto de la sociedad.

Puede señalarse también que la Reforma tuvo un efecto de mejoramiento y de innovación en el ámbito universitario argentino, por lo menos hasta 1930, año en que un movimiento militar derroca al presidente Hipólito Irigoyen. La universidad de Buenos Aires, por ejemplo incrementó su población estudiantil de 3000 a principios de siglo a 10.000 alumnos a 1930 y en la década del 20 creó numerosos centros e institutos de investigación e instaló debates acerca del valor de la ciencia y a las modalidades de construcción del conocimiento y de enseñar, particularmente en cuanto al rol de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo el sistema universitario tenía hacia 1930, 22.450 alumnos.

El pensamiento de los jóvenes universitarios de 1918, lo podemos observar en algunos párrafos del Manifiesto Liminar, declaración de principio de la juventud universitaria de Córdoba:

“Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica... estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entre mutilada y grotesca al servicio burocrático.

Nuestro régimen universitario-aún más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino: el derecho del profesor universitario.

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de representantes.”⁸

En la década de 1920, las propuestas reformistas alcanzaron un rápido eco en otros países de América Latina, a partir de la decisión de las federaciones estudiantiles

⁸ PRIETO CASTILLO, Daniel en: *“La Educación Superior”* (Mendoza, EDIUNC). Pág. 44.

argentinas de difundir el movimiento reformista y su experiencia. Se establecieron convenios estudiantiles con varios países, por lo que estos principios fueron asumidos por grupos estudiantiles de una parte significativa de América Latina, en las décadas del 20 y del 30.

Así todo los alcances de la reforma no llegaron a concretarse sino muy parcialmente en las universidades de América Latina. Lo que sí ocurrió fue un fortalecimiento de las organizaciones de los estudiantes y el inicio de preocupaciones compartidas y polémicas múltiples acerca del rol de las universidades y su relación con los pueblos latinoamericanos.

A partir del golpe militar de 1930, se produjo una reinstalación conservadora-oligárquica en lo político con persecución y proscripción de dirigentes y militantes de los partidos de izquierda y del radicalismo, de los dirigentes sindicales, en su mayoría anarquistas y comunistas (persecución que ya habían instaurado los gobiernos radicales) y la instalación del fraude electoral. En este marco se intervinieron las universidades y se inicio un ciclo que Daniel Cano llama la “*universidad de la restauración oligárquica*”⁹. Este ciclo se caracteriza por un menor crecimiento de la matrícula universitaria, por un clima de oscurantismo intelectual, de renovado clericalismo y de ilegalización del movimiento estudiantil.

En este periodo en el año 1939, se creó nuestra universidad, la Universidad Nacional de Cuyo, que se caracterizó, al menos en su primera etapa, por un perfil marcadamente más conservador que las restante universidades nacionales. De esta entidad nos ocuparemos más adelante.

⁹ CANO, Daniel. “*La educación superior en la Argentina*” (Buenos Aires, Grupo Editor. Latinoamericano). Pág. 34.

2.1.1.2. Modelo de Industrialización Sustitutiva de Importaciones (1930 - 1976)

Con la crisis mundial del capitalismo, iniciada con el crack financiero de Wall Street de 1929, la Argentina debía abandonar el modelo agroexportador, comenzando con un proceso de desarrollo basado en la industrialización sustitutiva de importaciones. Este modelo, a lo largo del tiempo, tuvo diferencias en las estrategias predominantes en cada momento histórico, como demuestra Susana Torrado¹⁰:

- J Dirigista-conservador en los '30, hasta la llegada del peronismo;
- J Justicialista-redistribucionista, hasta el golpe que derroca a Perón en 1955;
- J Desarrollista-concentrador, desde el año 1958 hasta 1972.

Desde el año 1973 vuelve el peronismo al gobierno, pero es derrocado por el golpe de Estado de 1976, sin lograr alterar el rumbo impuesto por la estrategia de corte concentrador.

En el contexto internacional deben mencionarse: la gran depresión económica mundial que recorre toda la década del '30; el fortalecimiento del nazifascismo con el ascenso de Hitler en Alemania en 1933; la Segunda Guerra Mundial entre 1939-1945; Guerra Fría de 1945; la Revolución Cubana de 1959; el fin del ciclo de prosperidad económica de posguerra con la crisis del petróleo de 1974.

2.1.1.2.1. Etapa Dirigista-Conservadora (1930-1945)

A nivel mundial desde 1929, el capitalismo quedó inmerso en una fuerte crisis recesiva. Se trataba de una crisis de sobreproducción, en términos de Marx, o crisis de abundancia, en términos de Keynes. Ante esto, el capitalismo recompone su

¹⁰ TORRADO, Susana. "Estructura Social de la Argentina: 1945 - 1983" (Buenos Aires, Ediciones Flor).

funcionamiento bajo la teoría del Estado Keynesiano, que postula la intromisión y control del Estado en la economía a fin de trabajar contracíclicamente y relanzar la economía generando pleno empleo. En Argentina, este tipo de Estado va a surgir a partir de la década del '45. En el período que va desde la década del '30 al '45 el estado comienza a intervenir en la economía, pero no a favor de los sectores populares.

La industrialización sustitutiva de importaciones modificó el viejo esquema de exportación de materias primas, e implicó procesos sociales profundos como las migraciones internas, la formación de los grandes centros urbanos y el despoblamiento del campo. Su inicio dio lugar a la “Década Infame”. A partir del golpe de Estado del 1930, y por lo tanto bajo la hegemonía, el poder y la dirección política de la oligarquía terrateniente. El poder así restaurado lo hizo “... *bajo la forma política de una dictadura apenas encubierta, es decir bajo la forma muy marginal de las instituciones constitucionales, que pretendía justificarse en la realidad confesada públicamente del fraude patriótico*”¹¹.

La adaptación de las viejas clases dominantes a las nuevas condiciones económica-sociales, implicó el uso de políticas intervencionistas y reguladoras, sin alterar la relación básica con Inglaterra, o sea, manteniendo las relaciones dependientes con el exterior. Como quedó demostrado en el Pacto Roca-Runciman en 1932.

Con respecto al sistema educativo en su conjunto, en este período, nunca se logró implementar un sistema democratizador, ya que los proyectos presentados por los conservadores que integraban el golpe militar del '30 fueron sistemáticamente rechazados por la sociedad.

¹¹ CIAFARDINI, Horacio. “*La Argentina en el mercado mundial contemporáneo*”. En: “*Crisis, Inflación y desindustrialización en la Argentina dependiente*” (Buenos Aires, Editorial Agora).

2.1.1.2.2. Etapa Justicialista-Redistribucionista (1945-1955)

A comienzos de los años '40 surge la figura del entonces Coronel Juan Domingo Perón, quien dentro del gobierno militar de 1943 encabeza una corriente que va articulando una política de reformas sociales y alianza con los sindicatos, con postulados nacionalistas e industrialistas, en las elecciones de 1946, las primeras limpias desde el golpe de estado de 1930, asume la presidencia y se encuentra una salida política a la polarización económica y social vigente en el país.

Con el peronismo triunfa el proyecto reformista de prolongar la industrialización sustitutiva, sobre la base de la expansión del mercado interno, vía redistribución del ingreso, y la protección del Estado. Ello se logra mediante la expropiación parcial de la renta agraria a través de la nacionalización del comercio exterior de productos agropecuarios, transfiriendo los recursos así obtenidos al financiamiento del desarrollo industrial, centrado en industrias de consumo masivo (alimentos y textiles). Las medidas que impulsaron la industrialización (protección arancelaria, prestigio fiscal, crédito subsidiado, estímulo de importación de bienes de capital, el manejo selectivo del control de cambios, etc.) beneficiaron sobre todo a los pequeños y medianos empresarios de origen nacional y, paralelamente, a los asalariados industriales.

Por otra parte, el Estado también extiende su campo de acción económica y social al nacionalizar o crear importantes empresas de servicios públicos, y al acentuar su estrategia redistributiva a través de la asignación creciente de recursos a la educación, la salud, la vivienda y la seguridad social.

Este movimiento expresa una nueva alianza de clases: la de la clase obrera y los pequeños propietarios y medianos empresarios industriales, apoyada en una nueva línea nacionalista de las fuerzas armadas, y portadora de un proyecto de desarrollo industrial radicalmente distinto al impulsado en el anterior período.

La experiencia populista duró una década y fue abruptamente cortada mediante el golpe de Estado de 1955.

2.1.2.2.1. Sistema de Educación Superior en el Peronismo

Esta nueva alianza, con base en ideas de justicia social, soberanía nacional, nuevos y mayores derechos para los sectores populares y un rol más decisivo, en lo político, para los gremios, se enfrentó duramente a todo el espectro político tradicional. Los actores derrotados se abroquelaron en sus cargos legislativos y en las universidades. Por ello en abril de 1946 se intervinieron las seis universidades nacionales y se produjeron las cesantías de muchos profesores opositores.

En noviembre de 1947 se aprobó la ley 13.301 que estableció un nuevo régimen para las universidades nacionales, por el que los rectores y profesores eran designados por el PEN y los decanos por el rector, por lo que se limitó fuertemente la autonomía de las universidades. El objetivo de esta ley era el control político de las universidades. Su articulado era muy detallado, contrariamente a la derogada ley Avellaneda. Tenía 118 artículos, a diferencia de los cuatro de la ley anterior.

En esta etapa, también vale destacar, que en Mendoza, en la Universidad Nacional de Cuyo, se creó la Facultad de Ciencia Políticas y Sociales. Específicamente fue creada en el año 1952.

Entre 1946 y 1955 – año en que el presidente Perón fue derrocado por un golpe militar- se desarrolló una política de fuerte expansión del sistema educativo en todos sus niveles, lo que permitió el ingreso de sectores sociales hasta ese momento marginados de la educación. La enseñanza primaria, la media y la universitaria registraron tasas muy altas de escolarización y de incremento de sus matriculas, quizás las mayores de la historia de la educación argentina. En 1949 se estableció el ingreso libre a la universidad y su gratuidad. Por ello, la matrícula universitaria paso de 47.400 estudiantes en 1945 a 136.362 en 1955. Es decir, se registro en 10 años un incremento del 187%.

Probablemente la mayor innovación institucional de este periodo haya sido la creación en el año 1948 por ley 13.329 de la Universidad Obrera Nacional destinada a formar un nuevo tipo de profesionales de la ingeniería, con el título de Ingeniero de Fabrica. Esta nueva Universidad inició el dictado de sus cursos en marzo de 1953, con facultades regionales en las ciudades de Buenos Aires, Córdoba, Rosario, Mendoza y Santa Fe. Luego del derrocamiento de Perón, en el año 1959 la Universidad Obrera se transformó en la actual Universidad Tecnológica Nacional, modificando sustancialmente su ideología y aproximándose a una universidad tradicional.

Vale destacar que la función otorgada a la educación, a través de un fuerte financiamiento y prestigio de la educación pública, se fue orientando hacia los requisitos que imponía la creciente industrialización inherente a este modelo de sustitución de importaciones. Los recursos del Estado derivados al sistema educativo desplazan el acento desde la formación del ciudadano a la formación de trabajadores para la producción industrial.

En 1954, se promulgó la ley 14.297 que reglamentó la vida universitaria sin modificar mayoritariamente la ley universitaria de 1947.

2.1.1.2.3. Etapa Desarrollista-Conservadora (1955-1976)

El gobierno surgido del golpe militar de 1955 intentó “desperonizar” al país y aplicar un modelo económico liberal para resolver la inflación y los problemas de la balanza de pagos. Pero solo agravaron la crisis económica y apelaron a la proscripción del peronismo para evitar que ganase las elecciones de 1958. Estas favorecieron a uno de los sectores en que se había dividido la UCR, la Unión Cívica Radical Intransigente, cuyo dirigente Arturo Frondizzi alcanzó la presidencia con los votos del peronismo, e inició la etapa desarrollista.

Este nuevo bloque en el poder es caracterizado por la alianza de la burguesía nacional y el capital extranjero, corporizado este último por grandes empresas transnacionales norteamericanas que afluyen al país en magnitudes significativas. En esta nueva estrategia, de corte conservador, la industria también constituye el objetivo central del proceso de desarrollo. Pero, en este período como lo analiza Torrado, se impulsa una industrialización sustitutiva de bienes intermedios y de consumo durable, en la que el incremento de la demanda está asegurado por la inversión, el gasto público y el consumo lujoso del reducido estrato social urbano de altos ingresos. Este modelo implica, por lo tanto, un proceso regresivo de concentración de ingresos.

Esto trajo aparejado que la industrialización sustitutiva de importaciones de la etapa desarrollista se caracterizara por una continua, pero no sostenida, capacidad de la industria para liderar el crecimiento económico global, acompañada por una débil o nula capacidad de creación de empleo en este sector, con el consiguiente incremento de fuerza de trabajo urbana hacia sectores de menor productividad relativa, tales como la construcción y el terciario. Esta estrategia desarrollista estuvo acompañada por la colaboración del Estado en este esfuerzo de capitalización y concentración de la economía.

El freno de esta estrategia estuvo dado por la convergencia de factores económicos, como la recurrencia de las crisis de la balanza de pagos, agravada por la remisión de utilidades y pagos por la tecnología al capital extranjero; y por factores políticos, como fueron los conflictos sociales, manifestados en las movilizaciones de protesta que, en 1969, en varias aglomeraciones urbanas, trajeron el rechazo de los sectores populares respecto de los objetivos del modelo desarrollista.

Al no poder resolver los problemas económicos y sociales, el desarrollismo, en el período dictatorial de Lanusse, tuvo que buscar una salida institucional para la crisis política. Es así que, en 1973 se convocó a elecciones generales, las que dieron triunfo al tercer gobierno justicialista.

En mayo de 1973 el peronismo vuelve al poder, luego de 18 años de persecuciones políticas y proscripciones electorales. Ya desde mediado de la década del 60 el peronismo fue creciendo y desafiando al gobierno militar, en organizaciones obreras, comunitarias y también en las universidades, en donde crecieron sectores vinculados con la izquierda del movimiento peronista. Por ello al iniciarse el periodo del presidente Héctor Cámpora se designaron como rectores interventores en las universidades nacionales a intelectuales y profesores vinculados con la izquierda peronista. En esta breve etapa se intentó llevar adelante planteamientos relacionados con las concepciones de reconstrucción y liberación nacional.

En el año 1973, en setiembre es elegida la fórmula presidencial Perón-Perón, luego de la renuncia de Cámpora, en el marco de un enfrentamiento abierto y sangriento entre sectores de izquierda peronista, esencialmente la juventud peronista y la organización político-militar Montoneros, y la derecha del peronismo que generó una fuerza represiva paralela al aparato oficial de represión (policías y ejército) conocida como Alianza Anticomunista Argentina (AAA), bajo la conducción del secretario y luego ministro de Bienestar Social de Perón, José López Rega.

2.1.1.2.3.1. Sistema de Educación Superior en la Restauración Reformista y el Peronismo de los '70

En setiembre de 1955 el golpe militar que derrocó al presidente Perón estuvo acompañado por dirigentes políticos de partidos que, como la Unión Cívica Radical, habían sido derrotados por el peronismo en 1946 y, consecuentemente, expulsados de las universidades.

El gobierno militar intervino nuevamente las universidades, declaró cesante a muchos profesores (todos los sospechados de peronistas). Los interventores fueron intelectuales vinculados al radicalismo, el socialismo de la II Internacional, el liberalismo conservador y otros sectores que apoyaban la destitución de Perón y su

reemplazo por un gobierno militar. El decreto N° 477, de octubre de 1955, derogó las leyes 13.301 y 14.297 y restableció la ley Avellaneda de 1885. En diciembre de 1955 se estableció un nuevo decreto-ley, el N° 6403/55 por el que se estableció una nueva organización para las universidades nacionales bajo los principios de autarquía, de cogobierno con la participación de los claustros docentes, estudiantes y graduados, periodicidad de las cátedras y régimen para concursos. Principios estos vinculados con las bases de la Reforma Universitaria de 1918.

Este aparente “progresismo” de la Revolución Libertadora en cuestiones universitarias, tenía también sus puntos oscuros. Se asentaba en principio en el sector intelectual (estudiantes, profesionales y algunos docentes) que había ejercido un ferviente antiperonismo y se excluía a todos aquellos que hubiesen tenido alguna simpatía con el gobierno constitucional de Juan Perón. El decreto N° 6403/55 decía que no serían admitidos en los concursos aquellos profesores “que hayan realizado actos positivos y ostensibles de solidaridad con la dictadura” y quien decidía que profesor podía concursar era el Poder Ejecutivo Nacional. Excluyéndose así a todos aquellos docentes sospechados de ser peronistas.

En el artículo 28 del decreto ley mencionado, se posibilitaba la creación de universidades privadas. Este artículo fue reglamentado y puesto en vigencia por la ley 14.557, sancionada por el Congreso de la Nación en 1958, luego de la asunción del gobierno constitucional de Arturo Frondizi. Esta sanción dio lugar a fuertes enfrentamientos políticos durante varios meses, con permanentes manifestaciones públicas en las calles entre los sectores que apoyaban la creación de universidades privadas bajo el lema de “enseñanza libre” y los que oponían bajo el lema de “enseñanza laica”. Este hecho marcó uno de los pocos momentos históricos que la educación superior fue masivamente debatida por la sociedad argentina.

La ley de Frondizi estableció un punto importante; como concesión política a los sectores que se oponían a la educación privada, prohibía el aporte de fondos estatales para la universidad privada.

El proceso de cierta “Restauración Reformista” permitió la inmediata normalización organizativa de las universidades nacionales y el inicio de un proceso de crecimiento que se extendió hasta el año 1966, en que el gobierno de Arturo Illia fue derrocado por un golpe militar. Muchos especialistas consideran al período 1958-66 como el más floreciente en cuanto avances científicos y académicos, de la historia de las universidades nacionales.

En este período se crearon dos nuevas universidades de carácter regional: La Universidad Nacional del Nordeste con sedes en las provincias del Chaco y Corrientes y la Universidad Nacional del Sur con sede en Bahía Blanca y con proyección hacia la Patagonia.

Este proceso se interrumpió en la muy citada “Noche de los Bastones Largos”, nombre que la historia le ha dado a la intervención de las Universidades nacionales por parte del gobierno del dictador Juan Carlos Onganía. Ese día un grupo de profesores y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires fue brutalmente agredido por las fuerzas policiales y militares para que desalojaran las distintas facultades. EL violento ataque generó la renuncia y en muchos caso el autoexilio de un alto número de destacados profesores e investigadores. Por ejemplo en la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA se fueron (renuncia o cese) 56 docentes sobre un total de 63. Además de aquellos que renunciaron, otros tanto fueron cesanteados por la dictadura acusados de “*inhabilidad moral*”¹² para ejercer la docencia superior.

Estos y otros hechos provocaron una significativa movilización de estudiantes y sectores sociales opuestos a la brutalidad de la dictadura y a la proscripción del que en ese momento (como se había demostrado en la elección de Arturo Illia y en elecciones provinciales) era el principal partido político del país: el peronismo.

Es importante destacar que en la resistencia a la dictadura murieron varios estudiantes, sobre todo en la provincia de Córdoba, en donde las movilizaciones

¹² TORRADO, Susana. “Estructura Social de la Argentina: 1945 1983” (Buenos Aires, Ediciones Flor). Pág. 75.

populares terminaron en una sublevación de obreros y estudiantes que por varios días tomó el control de la ciudad capital: “*El Cordobazo*”. Estos hechos llevaron al fin del proyecto de “Revolución Argentina” y al comienzo de la salida democrática, que como todos los actores políticos y militares sabían, era un eufemismo para indicar la vuelta del peronismo al poder.

Como nunca antes este período se caracterizó por una fuerte politización de los estudios superiores. La revolución cubana, los movimientos de liberación y anticolonialismo que afloraban en todo el mundo impactaron fuertemente en el interior de las otrora silenciosas academias. En Europa este movimiento culminó con la insurrección obrera-estudiantil de mayo de 1968 en la capital y en muchas ciudades de Francia. Este movimiento conocido como “*Mayo Francés*” también tuvo fuerte impacto en las universidades de América Latina.

En la década del '60, la Universidad se caracterizó por un creciente compromiso político con los procesos reformistas o revolucionarios que vivió toda América Latina, sobretodo de los estudiantes; cristalización de las relaciones sociales dentro de la universidad, poniéndose en duda el claustro de los docentes sobre el resto de los estamentos; cuestionamiento a los planes de estudio y a su génesis, la “objetividad” de los recortes teóricos, se debate su carácter de clase; politización del debate académico, los estudiantes y algunos docentes participaron activamente en los movimientos de resistencia a la dictadura (como en los casos del Cordobazo, el Mendozaso, el Rosarizao, etc.); alejamiento de concepciones científicistas y positivista en beneficio de posiciones con más realismo, en cuanto a construir conocimiento socialmente útil; etc.

En el plano legal el gobierno militar dictó un decreto ley en el año 1967 que llevaba el número 17245, por el que se estableció un detallado régimen para las universidades nacionales de 120 artículos. El mismo significaba el fin de todas las conquistas reformistas: los Consejos Académicos y Superiores eran integrados solo por docentes, previéndose en algunos casos la presencia de un delegado estudiantil, con voz pero sin voto. Se limitó drásticamente la actividad política de los estudiantes y se suprimieron

los centros y agrupaciones estudiantiles, se restringió la autonomía dejando casi todas las decisiones importantes (creación de facultades, carreras, asignación de recursos, concursos de profesores, etc) bajo el control del Poder Ejecutivo Nacional, se acotó al mínimo la extensión universitaria, entre otras tantas medidas autoritarias.

En la etapa final de la dictadura se crearon doce universidades nacionales, entre el 71 y el 73- a partir del denominado plan Taquini, en honor a su principal ideólogo Alberto Taquini, decano de la facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires y colaborador del gobierno de facto.

Las universidades creadas fueron: la de Río Cuarto, Comahue en Río Negro y Neuquén, la de Salta, Catamarca, Lomas de Zamora, Lujan, La Pampa, Misiones, Entre Ríos, y Santiago del Estero. La Universidad Nacional de Cuyo se dividió dando origen a las Universidades Nacionales de San Juan y San Luis, permaneciendo el nombre de Cuyo para el conjunto de unidades académicas que se encontraban en nuestra provincia.

Estas creaciones generaron una fuerte ampliación de la red universitaria ya que en pocos años se pasó de 10 universidades a 25. Hubo fuertes discusiones de tipo ideológico en cuanto a la evidente intención de la dictadura militar de crear nuevos espacios académicos para romper con las concentraciones estudiantiles que permitían las grandes universidades. Pero al mismo tiempo la creación de las universidades recibió un fuerte apoyo por parte de las comunidades en donde se radicaban, todas ciudades pequeñas del interior del país alejadas que no tenían ningún acceso a estudios superiores o a los debates intelectuales que se acostumbraban en las grandes capitales.

A mediados de los 70 de las 24 provincias o jurisdicciones nacionales, 19 de ellas contaban con universidades nacionales.

“Entre 1955 y 1966, la matrícula pasó de 136.362 estudiantes a 238.628 con un crecimiento del 75% . En 1973 alcanzaba 398.268, con un crecimiento del 66% entre 1966 y 1973 quizás por el efecto de la creación de nuevas universidades. En total entre

1955 y 1973 el crecimiento de la matrícula fue del orden del 193%, casi triplicando la población¹³”.

En mayo de 1973 el peronismo vuelve al poder. Ya desde mediado de la década del 60 el peronismo fue creciendo y desafiando al gobierno militar en las universidades, en donde crecieron sectores vinculados con la izquierda del movimiento peronista. Por ello al iniciarse el periodo del presidente Héctor Cámpora se designaron como rectores interventores en las universidades nacionales a intelectuales y profesores vinculados con la izquierda peronista.

En este período a lo que se quería llegar era a que la educación se convirtiera en un instrumento de concientización respecto del proyecto nacional. Al respecto, el Rector de la UBA señalaba:

“...lo fundamental es que toda la Universidad ya sea estatal o privada, refleje en su enseñanza la doctrina nacional e impida la infiltración del liberalismo, del positivismo, del historicismo, del utilitarismo...de todas las formas con las que se disfraza la penetración ideológica en las casas de estudio”¹⁴

En esta breve etapa se intento llevar adelante planteamientos relacionados con las concepciones de reconstrucción y liberación nacional que sustentaba esencialmente la juventud peronista. Se inicio la modificación de los planes de estudio, se intentó modificar el sistema de jerarquías docentes, se cesanteo a profesores relacionados con las dictaduras militares y se estableció el ingreso sin restricciones. Esta última medida generó un *“crecimiento inmediato de la matrícula universitaria, la que paso de 398.268 estudiante en 1973 a 490.651 en 1974, un crecimiento del 23% anual”¹⁵*.

¹³ Citado por **MOLLIS, Marcela**. En: *“Un breve diagnostico de las universidades argentinas. Identidades alteradas”* (Buenos Aires, Editorial Eudeba). Pág. 32.

¹⁴ Revista Ciencia Nueva N°25, 1973. En: **FILMUS, Daniel**, *“Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo”* (Buenos Aires, Editorial Troquel).

¹⁵ **FERNANANDEZ LAMARRA, Norberto**. *“La educación superior argentina en el debate”* (Buenos Aires, Editorial Eudeba). Pág. 36.

2.1.1.3. Modelo Aperturista (1976 - 2001)

A partir de 1976 se redefine el modelo de acumulación capitalista en la Argentina. Un número reducido de grupos económicos y de empresas trasnacionales comandan este proceso. La estrategia de apertura económica se presentó como necesaria para el combate antiinflacionario y una mayor eficacia de la industria, pero persiguió simultáneamente los objetivos reales de la desindustrialización, salida de capitales en condiciones de privilegio, simplificación de la sociedad y redefinición del papel de Argentina en la división internacional del trabajo.

Tal como ocurría en el modelo de industrialización, aquí también se imponen diferencias asociadas con los cambios en la dimensión política. Siguiendo a Romagnoli, Cristina, Cortese, Carmelo y otros¹⁶, se dividirá este modelo en 4 subperíodos:

- J Estado estatutario, desde 1976 a 1983;
- J Retorno de la democracia, desde 1983 a 1989;
- J Neoliberalismo, desde 1989 al 2001;
- J Crisis integral y de hegemonía, desde fines de 2001 a 2002.

2.1.1.3.1. Estado Estatutario (1976 a 1983)

El golpe de estado del 24 de marzo de 1976 instaló en el poder una coalición de fuerzas de carácter reaccionario que dieron comienzo a un proceso de profundos cambios en la totalidad social. El autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”, en lo político, hizo su entrada en la Argentina estableciendo la prohibición de todo tipo de actividad política, gremial y/o de grupos intermedios que pudiesen

¹⁶ ROMAGNIOLI, Cristina, CORTESE, Carmelo y otros. *“La educación y la escuela como una construcción histórico social”* (Mendoza, Documento de la Cátedra de la Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo). Pág. 19.

llegar a discutir el modelo de acumulación a implementar. Mediante una represión de tipo fascista sin precedentes en el país, instaurando un régimen genocida, se apunto a terminar con el movimiento político de masas que retomó fuerzas y crecimiento en Argentina desde 1969; a lograr un disciplinamiento social generalizado y a provocar un profundo cambio en la estructura de relaciones económicas, sociales y políticas existentes hasta entonces.

Basualdo señala que se produce la instauración de un régimen de acumulación de capital basado en la valorización financiera y la salida de capitales al exterior, pero no por agotamiento del modelo de industrialización basado en la industrialización de importaciones, sino que:

“...esta vez la estrategia elegida consistió en restablecer el orden capitalista modificando drásticamente la estructura económica y social para disolver las bases materiales de la alianza entre la clase trabajadora y la burguesía nacional y, de esa manera, restablecer la dominación permanente en el tiempo”¹⁷.

Los resultados de este período fueron: la redefinición del Estado, la crisis fiscal e inflacionaria, el aumento del endeudamiento externo, la desindustrialización, la reprimarización de la economía (exportación de granos y cereales), la redistribución regresiva del ingreso, la pauperización del campesinado pobre y medio, la ruina de las economías regionales, la concentración del capital y una fuerte reducción salarial. Se reafirmó así la centralidad de la fracción terrateniente y agroexportadora dentro de las elites dominantes y una concentración del poder económico en un pequeño número de grupos monopolistas cuya acumulación surgió de las prebendas estatales y al precio de un gigantesco paralelo a la regresión productiva.

Continuó, de esta manera, la destrucción del Estado Benefactor y Keynesiano con una fuerte restricción del gasto público y por tanto menor presupuesto para las políticas públicas, entre ellas la educación.

¹⁷BASUALDO, Eduardo. *“Estudios de Historia Económica Argentina: desde mediados del siglo XX a la actualidad”* (Buenos Aires, Editorial Siglo XXI Editores Argentina, 2006). Pág. 116 y 117.

2.1.1.3.1.1. Sistema de Educación Superior en la Dictadura Militar

Es así que, la educación en general fue sometida a controles y censuras que no había vivido desde su organización a fines del siglo XIX y por supuesto las universidades recibieron un feroz ataque, al ser sindicada como uno de los lugares de fuerte presencia de “la subversión”, término acuñado en la época, que designaba a cualquier sujeto con ganas de modificar aunque sea en forma muy leve el orden conservador y/o a sus familiares y amigos.

Nuevamente las universidades fueron intervenidas, esta vez por militares, se cesantearon a miles de docentes y se expulsaron a miles de alumnos. Cómo se ha dicho estas medidas administrativas, expulsar y dejar cesante, se transformaban muchas veces en brutales asesinatos, esto sí, sin expediente visible.

Los que no fueron asesinados o encarcelados, se exiliaron en otros países de América Latina y Europa constituyendo una tremenda sangría que abarcó a gran parte del mundo académico argentino, lo que, como se ha dicho, ya había comenzado años antes con “*La Noche de los Bastones Largos*”

Como consecuencia de lo antedicho cayó fuertemente la matrícula de la educación universitaria, muchas carreras se cerraron y comenzó el desarrollo de la educación terciaria (luego llamada educación superior no universitaria) casi inexistente en el país y de la educación privada. Ambas ofertas se caracterizaban por una casi total ausencia de debate ideológico y profundidad teórica, lo cual era reemplazado por una especie de “instructivismo positivista” de fuerte raigambre conservadora.

A pocos días del golpe de estado, la dictadura militar difundió un instrumento jurídico de facto que se denominó ley N° 21.176, por lo que se estableció la intervención de las universidades a través de personas designadas por el Poder Ejecutivo y la asunción por parte de estas de las atribuciones que antes tenían los consejos, rectores y decanos.

Fueron derogados gran parte de los artículos de la ley N° 20.654 del año 1974 y se los reemplazó por los de la “ley de facto”.

En febrero de 1980 se creó, la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, a partir de la nacionalización de la Universidad del mismo nombre que hasta ese momento dependía de la congregación salesiana perteneciente a la Iglesia Católica.

En el mismo año se dictó una nueva “ley de facto” la 22.207 en la que se formalizó el régimen de intervención, dando una muy limitada participación a los docentes en consejo asesores que se establecía por facultades. También se prohibía cualquier tipo de actividad política, enmarcando la obligación de las autoridades de informar inmediatamente si estas se produjeran. En los fundamentos se consignaba que esta ley pretende garantizar los objetivos del Proceso de Reorganización Nacional, nombre con el cual se autodenominaba la dictadura militar.

Otro dato importante de la época fue el arancelamiento de los estudios superiores, mecanismo excluyente que se sumaba al empobrecimiento que los sectores medios y bajos habían sufrido durante el gobierno dictatorial

2.1.1.3.2. Retorno de la Democracia (1983 a 1989)

La dictadura a fines de 1983, debilitada por la crisis financiera, fiscal y de la deuda (1981/1982), la Guerra de Malvinas (1982), la reactivación de la lucha sindical (desde 1979), el desarrollo de la lucha democrática y la emergencia de la protesta agropecuaria, abandonan el gobierno y llama a elecciones generales. El grito en Plaza de Mayo y en muchas plazas de todo el país fue “se van, se van y nunca volverán”, esta frase sintetizaba los ocho años de que la historia seguramente ubicará entre los peores desde el origen de la Nación Argentina.

El triunfo de Alfonsín y su asunción en 1983 se dieron en una situación sumamente compleja. La Argentina ya no era la sociedad anterior al gobierno militar. En la

estrategia de desarrollo intervienen ahora los Bancos Acreedores, exigiendo el pago de los compromisos externos. El nuevo gobierno de la UCR fue heterogéneo pero con hegemonía de sectores terratenientes y de grupos económicos principalmente vinculados a la socialdemocracia europea. Su orientación principal se resumía en grandes objetivos agroexportadores, centrados en el desarrollo de la pampa húmeda y en las concesiones pesqueras y petroleras.

Entre sus objetivos fundamentales aparecen la transformación del Estado y el ordenamiento de la economía para cumplir con las obligaciones de la deuda externa. El Plan Austral, que obtuvo un impacto económico positivo durante un breve período, estaba limitado por las dificultades fiscales y por la imposibilidad de lograr arreglos por el pago de los compromisos internacionales.

En relación a los pobres estructurales o históricos, se comienza a registrar en este período otro tipo de pobres, “los nuevos pobres”, que los constituyen las familias que tienen las necesidades básicas satisfechas pero el salario no alcanzaba para cubrir la canasta familiar. Este proceso acelerado de empobrecimiento de la población se popularizó como la clase media en extinción, la que fue acompañada por un fuerte proceso de fragmentación y dualización de la educación.

El gobierno constitucional de Alfonsín no revirtió las transformaciones estructurales de la Dictadura, marcando las tendencias económicas de los '80 en sentido negativo. El resultado fue un retorno de la democracia política pero sin la consecuente recuperación de la economía y del bienestar de los habitantes.

Este desequilibrio entre las fuerzas políticas y poderes económicos se sostuvo hasta 1989. En este año, la quiebra del Estado, por la hiperinflación, indicó que el funcionamiento económico y social centrado en la valorización financiera de los recursos y remisión de capitales al exterior había llegado a su fin. Los motivos de fondo estaban vinculados a que la redistribución del ingreso vía incremento de precios y salarios, como herramienta central del ajuste, era ya insuficiente para enfrentar la deuda externa.

2.1.1.3.2.1. Sistema de Educación Superior en el Retorno de la Democracia

El cambio que vivió toda la sociedad argentina se reflejó inmediatamente en la universidad. A pocos días de su asunción el presidente Raúl Alfonsín dictó un decreto, el N°154/83 por el cual se intervinieron todas las universidades nacionales, facultándose al Poder Ejecutivo Nacional para designar rectores normalizadores y al Ministerio de Educación para nombrar a los decanos normalizadores a propuesta de los rectores. Por este decreto se estableció la aplicación de los estatutos universitarios de julio del 66, que tenían en general las conquistas de la reforma del 18, el reconocimiento legal y la participación de las federaciones y centros de estudiantes en los Consejos Superiores y Directivos, la legalidad de la Federación Universitaria Argentina, la revisión de los concursos realizados en la dictadura y la eliminación de todas las cláusulas discriminatorias y prescriptivas.

Poco después, en julio de 1984, el Congreso de la Nación sancionó la ley N° 23.068, por la que se estableció el régimen para la normalización de las universidades nacionales. Dicho régimen confirmó lo establecido en el decreto de diciembre del 83, fijó el plazo de normalización en un año y medio como máximo, derogó la “ley de facto” 22.207, estableció la función de rectores, decanos normalizadores y de los Consejos Superiores Provisorios, promovió la participación de los docentes en dichos Consejos y estableció que cada universidad debía asegurar la existencia de un régimen de reincorporación de los docentes y no-docentes cesanteados u obligados a renunciar por la dictadura militar.

A partir de esa ley se permitió la reincorporación de decenas de miles de docentes perseguidos por la dictadura. La posterior y casi inmediata realización de los concursos docentes permitió la realización de elecciones en cada uno de los claustros: docentes, graduados y estudiantes. Los concursos generaron algunas polémicas en el claustro docente y en la comunidad universitaria toda, dado que en general se consideraron

todos los antecedentes académicos realizados en el gobierno de facto, lo que obviamente era discriminatorio para los varios miles de docentes que habían sido cesanteado e imposibilitados de realizar cualquier actividad académica en esos 8 años.

De esa forma las universidades comenzaron un proceso que se mantiene hasta la fecha de democracia institucional, cogobierno de los claustros y libertad académica que no podemos dejar de considerar auspicioso. Sin embargo, la permanente restricción presupuestaria que no acompañaba el crecimiento cuantitativo de docentes y estudiantes se presentó prontamente en el gobierno de Alfonsín y se profundizaron en la década del 90. Aulas atestadas, pobrísimos sueldos docentes, ausencia de equipamiento, etc., son muestras de las flaquísimas partidas presupuestarias que año tras año el congreso sancionó y el Poder Ejecutivo, agravando aún más el cuadro, ejecutó parcialmente.

La extensión universitaria, otro de los principios reformistas, también es una deuda pendiente de las universidades. En la mayoría de los casos el mundo académico profundizó su entropía y la universidad, si bien con matices en las distintas regiones del país, se convirtió en un esquivo participante de la realidad económica y social.

Entre 1984 y 1990 se produjo un importante crecimiento de la matrícula de las universidades nacionales. Este crecimiento fue del orden del 65%, ya que pasó de 443.400 estudiantes en 1984 a 679.400 en 1990. En ese período se creó la universidad Nacional de Formosa, en setiembre de 1988.

2.1.1.4. Neoliberalismo (1989 al 2001)

En 1989, con la asunción de Carlos Menen como presidente, en el contexto de la crisis hiperinflacionaria, se inaugura la aplicación de las políticas neoliberales con la reforma del Estado, las privatizaciones de los servicios públicos y empresas estatales y

la desregulación de la economía, en función de promover la atracción de capitales extranjeros como eje fundamental de la política económica.

Mucho se ha escrito sobre las características del modelo económico y político neoliberal, intentaremos sintetizar aquí algunos de sus principios, para luego reflexionar sobre su impacto en la educación superior:

J *Centralidad de los Organismos Financieros Internacionales* (Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo)

J *Concentración de la riqueza*

J *Aumento de la desocupación, la pobreza y la indigencia*

J *Privatización de empresas públicas*¹⁸

J *Libertad de mercado como principio regulador de las transacciones de bienes y servicio*

J *Extranjerización de la economía. Pérdida de espacio de los estados nacionales en beneficio del capital internacional.*

J *Desregulación:* El conjunto de leyes que protegen a los trabajadores y a los pequeños productores y comerciantes, deben ser derogadas por entorpecer la libertad de reproducción y circulación del capital. De esa forma se atraen a las inversiones extranjeras.

J *Ajuste del gasto público*

¹⁸ Las empresas públicas privatizadas fueron adquiridas por asociaciones entre Empresas Transnacionales y Grupos Económicos locales, parte en dólares y parte en papeles de la deuda externa. Así todos ganaban: los Bancos Acreedores veían revalorizar títulos hasta entonces incobrables, las Empresas Transnacionales y los Grupos Económicos pasaban a ser propietarios de las empresas monopólicas y el Estado con los dólares obtenidos pagaba los intereses de la Deuda. El dólar fijo por la convertibilidad permitió reiniciar el ciclo del endeudamiento externo público y privado. Pero su consecuencia inmediata fue el aumento de las importaciones de bienes de consumo que condenaron a la quiebra a pequeñas empresas orientadas al mercado interno. Además, el capital financiero circuló sin restricción ni regulación alguna.

El resultado de la aplicación de estas políticas fue la desaparición de la industria nacional, miles de fábricas cerraron y el desempleo se convirtió en la mayor causa de la pobreza, la exclusión, la violencia y de la desintegración social y familiar.

2.1.1.4.1. Educación Superior en el Neoliberalismo

En este contexto, varios son los cambios en la Educación y sus normativas: se dicta la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior, se completa la transferencia a las provincias de las escuelas públicas. Autores como “*Adriana Puiggrós*”¹⁹ y “*Pablo Gentili*”²⁰ coinciden en plantear que el proyecto neoliberal en educación siguen las directivas del Banco Mundial. Por su parte, Puiggrós señala que esas políticas tienen el objetivo de disminuir el gasto estatal para derivar fondos hacia el pago de la deuda. El gobierno argentino no ha discutido ninguna de las recomendaciones del Banco, y le ha posibilitado intervenir directamente en la organización de las finanzas del país y en las decisiones sobre el uso y el monto del presupuesto educativo. Al mismo tiempo, el Banco actúa como prestamista colocando dinero a alto interés para que se financie el ajuste del sistema. Pablo Gentili, analiza las políticas neoliberales desde América Latina “...*Se trata en definitiva de transferir la educación a la esfera del mercado, negando su carácter de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual variable según el mérito y capacidad de los consumidores. La educación comienza a ser concebida como un bien transable en el mercado y no como un derecho social. Como salida de la crisis el Neoliberalismo nos aconseja y desde los países latinoamericanos asumimos acríticamente incorporar una doble lógica centralizante y decentralizante: centralizador del orden pedagógico (a nivel curricular, de evaluación del sistema y de*

¹⁹ PUIGGRÓS, Adriana. “*¿Qué paso en la educación Argentina?*” (Buenos Aires, Editorial Kapeluz).

²⁰ GENTILI, Pablo. “*El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*”. (Revista Archipiélago, N° 29, 1999).

formación de docentes) y de descentralización de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema (transferencia de escuelas y propuestas de municipalización)”²¹.

Específicamente en el año 1993 se promulga la Ley Federal de Educación, el modelo educativo al que se avanza fue diseñado por los “expertos” del Banco Mundial para países en desarrollo. Según Adriana Puiggrós, la política educativa se ajusta al programa económico neoliberal. Las estrategias consisten en:

- J Disminuir la responsabilidad del Estado como financiador y proveedor de educación pública.
- J Establecer aranceles o subsidios privados en todos los niveles y modalidades, comenzando por la Universidad y terminando por la educación básica.
- J Achicar el sistema de educación pública hasta el mínimo posible, mediante:
 - J La transferencia de los establecimientos a jurisdicciones menores (de la Nación a las provincias y, de estas, a las municipalidades), tendiendo a su privatización;
 - J Reducción de modalidades que no dan rédito económico inmediato, como la educación de adultos y de materias del currículo como música, educación cívica y plástica;
 - J Descuido de la educación para discapacitados;
 - J Restricciones sociales y territoriales en la extensión del servicio de educación pública.

El estado nacional es utilizado como instrumento de control ideológico del predominio neoliberal que ejercen las instituciones de crédito. Al tiempo que se retira del financiamiento de la educación, concentra una serie de instrumentos de control político de la educación, alguno de ellos son: los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Nacional, los Contenidos Básicos de la Capacitación Docente, la Red Federal de Formación Docente y el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación.

²¹ *Ibidem*. Págs. 15 22.

Los fundamentos legales esenciales son:

J *El Artículo 75, inciso 19 de la Constitución Nacional de 1994*, cuya reforma fue habilitada por el pacto entre las cúpulas menemista y radical. En el texto del artículo se habilita al gobierno a distribuir la gratuidad en forma equitativa, es decir, se elimina el derecho de acceso en forma universal e igualitaria a la educación. En el caso de la Universidad se agrega a la palabra autonomía el término “autarquía” que les da “el derecho” a las universidades a “administrar” sus recursos, pero sobre todo el “derecho a conseguirlos”.

J *La ley de Transferencia (24.049) del año 1992*, que transfirió la totalidad de los establecimientos educativos primarios y medios a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

J *La Ley Federal de Educación (24.195) de año 1993*, que reestructura el sistema de acuerdo a los modelos más conservadores del último siglo con algunas incorporaciones que provienen de las fuertes luchas de los sectores populares como son la extensión de la obligatoriedad y la fijación de una base mínima y ascendente del porcentaje del PBI nacional que se destina a Educación (nunca cumplido por los gobiernos sucesivos). Además, orienta los contenidos hacia el mercado laboral empresario, aproximando a la educación al conservador concepto, de “capacitación para el trabajo” (heredado del funcionalismo norteamericano), abandonando la idea de una educación humanística que aprehenda el mundo para transformarlo, que había germinado con fuerza en la educación argentina anterior al ‘76.

J *La Ley de Educación Superior (24.521) de 1995*. Fue la primera en la historia argentina que hace referencia al conjunto del sistema educativo, desde la educación inicial hasta el posgrado universitario. Para el nivel superior y de posgrado, esta ley contiene 8 artículos referidos a la enseñanza universitaria y no universitaria y a la denominada cuaternaria, en la que se definen sus objetivos y funciones y se establece la necesidad de dictar una legislación específica.

Si dividimos, en forma imaginaria, la década del `90 en dos períodos (como algunos autores, entre ellos José Luis Coraggio): el primero hasta 1995 y el segundo desde 1995

al 2001. En el primer período (1990-1995) se registró una fuerte expansión en materia de instituciones universitarias sin un marco político claro y sin que necesariamente respondieran a demandas de determinadas regiones del país o grupos sociales específicos. Se crearon nueve universidades nacionales y se autorizaron 23 universidades privadas. Las universidades nacionales creadas son las de La Matanza, Quilmes, General San Martín, General Sarmiento, Lanús, Tres de Febrero -todas ellas en el Gran Buenos Aires-, La Rioja y la Patagonia Austral – nacionalización de dos universidades provinciales- y Villa María en la provincia de Córdoba.

A pesar de la fuerte expansión de instituciones, la matrícula sólo creció un 12% en todo el período de seis años. En los siete años del período anterior (84-90) había crecido el 65%. La expansión fue mucho mayor en las universidades privadas, el 35% entre 1990 y 1995, esencialmente por la gran cantidad de aperturas autorizadas por el Poder Ejecutivo.

En el segundo período (1995 al 2001), en agosto de 1995 se sancionó la ley 24.521 de Educación Superior. La ley había sido precedida de varios anteproyectos, antes del envío al Congreso de la Nación del texto finalmente sancionado. Esta ley tiene entre otros los siguientes contenidos principales:

J Incluye por primera vez en la legislación argentina, tanto la enseñanza superior universitaria como la no universitaria.

J Plantea conjuntamente, también por primera vez, normas para el funcionamiento de la enseñanza universitaria nacional, provincial y privada.

J Establece la responsabilidad del Estado en la provisión de recursos, al mismo tiempo que permite otras fuentes de financiamiento como son aranceles a alumnos, venta de servicios, convenios, etc. Este punto fue fuertemente controversial, dado que la educación pública y gratuita sostenida en su totalidad con dineros públicos, fue una de las reivindicaciones más firmes de importantes grupos de estudiantes y docentes en la historia de los estudios superiores. Al contrario de otras propuesta la ley deja abierta la

posibilidad del cobro de aranceles a los estudiantes siendo la Universidad la que debe tomar la decisión al respecto.

J Establece la evaluación institucional y la acreditación de carreras de grado y posgrado, para lo que se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Debido a la masificación estudiantil, el aumento del número de universidades y el aumento de su autonomía y autarquía, la CONEAU tiene la función de otorgar mecanismos de evaluación y acreditación que garanticen y mejoren la calidad, pertinencia, eficacia y equidad del Sistema de Educación Superior, y que permita una adecuada rendición de cuentas de los recursos proporcionados ante la sociedad y el Estado, orienten a los estudiantes y faciliten el intercambio y la competitividad internacional.

J Fija las bases para el funcionamiento de los órganos coordinación y consulta del sistema universitario: Consejo de Universidades, Consejo Ínter universitario Nacional(CIN) que une a las universidades nacionales, Consejo de Rectores de las Universidades Privadas y Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES).

J Establece las normas básicas para las universidades nacionales: creación, organización, gobierno, estatutos, autonomía universitaria y autarquía económica financiera.

J Posibilita la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria (universidades, de posgrado, abiertas, a distancia, institutos universitarios, tecnológicos, etc.).

Este último periodo llega hasta nuestros días, signado por la decadencia del proyecto neoliberal del gobierno “neo peronista”, que para muchos comienza partir de las crisis de la deuda externa y retiro de capital especulativo del Tercer Mundo. Proceso iniciado con la crisis financiera de México en 1995 y su efecto de contagio, conocido popularmente como “Efecto Tequilla”.

En nuestro país la profunda injusticia social que había causado la distribución cada vez más regresiva del ingreso llevó a la derrota del justicialismo en 1999 y a la caída

del gobierno de la Alianza, que mantuvo el mismo esquema económico, 2 años más tarde. Evidentemente este proceso tuvo un fuerte impacto en la educación superior y en la Universidad en particular.

En síntesis si nos preguntamos por la función de la educación en este período podemos afirmar que es centralmente política y económica. En los '90, la UNESCO y la CEPAL, le otorgan esta función a fin de adaptarla a los procesos de globalización. Generándose un doble desafío, para estas instituciones: se requiere generar una moderna ciudadanía internacional en el plano político y competitiva en el plano económico.

Sumado a lo anterior, se incorpora en la reflexión la gran fragmentación social, la fuerte concentración económica y política, que van construyendo circuitos educativos diferenciales para las distintas clases sociales. Para algunos la educación opera como forjadora de la ciudadanía internacional con la posibilidad de transitar circuitos educativos preferenciales hasta el nivel universitario en instituciones públicas y/o privadas indistintamente, en el territorio nacional o internacional; sin embargo para la mayoría de los sectores populares la educación tendría una función eminentemente de contención, asistencia y control social. Estarían incluidos en la educación pero excluidos en los procesos de apropiación y producción críticas del conocimiento. En términos de Boudieu “los excluidos del interior”

2.1.1.5. Crisis integral y crisis de hegemonía a fines del 2001

La modalidad de acumulación neoliberal de los noventa continuaba en el gobierno de la Alianza. Las elecciones de 1999 instaló en el gobierno una alianza de centro derecha con la promesa de un cambio que alentó la esperanza popular, pero el gobierno de Fernando De La Rúa mantuvo las políticas anteriores, se mostró débil, desatendió las demandas sociales, toleró niveles elevadísimos de corrupción. Además, selló una alianza poselectoral con los grupos económicos más concentrados y fue un ejecutor

disciplinado de las políticas impuestas desde los centros de poder financiero generando en la sociedad el mayor descreimiento y desconfianza políticas que hayamos conocido.

La crisis fue agrandándose hasta tornarse insostenible por la confluencia de un gran endeudamiento externo (superior al 120% del total del PBI); la negativa de los Organismos Internacionales y el Tesoro de EE UU a continuar excluyendo económicamente al país; 42 meses de recesión económica que aceleraron la ruina de pequeños y medianos productores; caída del 40% de la recaudación; el país entro técnicamente en cesación de pagos a fines del 2000; la aplicación de un ajuste irracional en julio de 2001, denominado “Déficit Cero”: se redujeron sueldos, pensiones, jubilaciones, se eliminaron planes y programas sociales.

El punto culminante de la crisis fue, en diciembre del 2001, la incautación de los depósitos, sueldos y ahorros de los pobladores que se convirtieron en el encaje de los Bancos vaciados por los grupos económicos, por los políticos alertados y por los propios banqueros que han sacado del territorio los ahorros de los argentinos y han efectuado préstamos escandalosos, hoy prácticamente incobrables.

A esto se sumaba la crisis política que había provocado la fractura del bloque dominante entre dos sectores claramente diferenciados: los partidarios de mantener la convertibilidad (o dolarización) y los que propiciaban la devaluación. Se trata de una real crisis de hegemonía. Entendida a esta, como el conjunto de relaciones que definen el funcionamiento de una sociedad y que en una determinada coyuntura histórica no pueden ser reproducidas bajo el liderazgo de las clases dominantes, y consecuentemente reconocidas por las clases subalternas.

En este contexto, eclosionó la rebelión popular de diciembre del 2001. El 19 de diciembre el gobierno, sobre la base de saqueos a supermercados, montó un operativo mediático, represivo y de manipulación política dirigido a legitimar la represión y aterrorizar a las capas medias urbanas, aislando a los barrios humildes, decretó el Estado de Sitio. El discurso presidencial por TV denotó, como un boomerang, una gigantesca masificación popular en Capital Federal, con alta participación de

asalariados y capas medias urbanas de histórica tradición democrática. Centenares de personas, simultánea y espontáneamente, salieron a las calles haciendo sonar cacerolas y marcharon a Plaza de Mayo, exigiendo la derogación de la medida y el fin del gobierno de De La Rúa y Cavallo. La respuesta represiva a esa manifestación pacífica generalizó los enfrentamientos callejeros en el centro de la ciudad del día 20 y la protesta nacional, culminando con la renuncia del presidente.

Es así, que esta crisis se puede llamar crisis integral, ya que afecta a todas las dimensiones de la sociedad: económica, política y cultural.

Los sectores dominantes buscaron su propia salida a la crisis. La asamblea legislativa (con mayoría peronista) en enero de 2002 nombró Presidente al Senador Duhalde para completar el mandato presidencial hasta diciembre de 2003.

Su gobierno decretó la salida de la convertibilidad a través de la devaluación y la pesificación, que implicó una gigantesca transferencia de ingresos a poderosos grupos exportadores, y reinició una negociación con los organismos financieros internacionales, luego de la declaración del default durante el breve interregno presidencial de Rodríguez Saa.

En julio del 2002, durante una operación represiva de la Policía Bonaerense contra una manifestación de desocupados, fueron asesinados los jóvenes Maximiliano Kosteki y Darío Santillán. Esta situación obligó a Duhalde a anticipar el llamado a elecciones generales para mayo del 2003.

Del ballotage entre Menem y Kirchner, ganó Néstor Kirchner, quien asumió como Presidente de la Nación, en medio de grandes expectativas y en el marco de un incipiente proceso de división de las fuerzas sociales que habían luchado juntas contra el neoliberalismo.

2.1.2. Período Kirchnerista (2003-2010)

Con respecto a este período, que lo hemos denominado Kirchnerista, debido a la presidencia de Néstor Kirchner del año 2003 al 2007 y luego, de la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner desde el 2007 en adelante, no estamos en condiciones ni es nuestro objetivo determinarlo como otro modelo de acumulación. Pero si vamos a analizar las principales políticas educativas y el desarrollo del Sistema de Educación Superior en este último período.

Desde el año 2003, se apoyó, desde las políticas del Estado, a la industrialización de la Argentina y se implementaron grandes innovaciones científicas aplicadas a la producción aeronáutica, automotriz y de energía.

Es a partir de aquí, que fueron modificados los patrones del modelo de acumulación económico neoliberal y se dio cauce a la recuperación de un programa con fuerte perfil productivo e industrial, que implicó nuevas demandas y desafíos para la educación, la formación de recursos humanos, la ciencia, la tecnología y la innovación.

A partir del 2003, tres millones y medio de personas ingresaron al mercado de trabajo, se entregaron dos millones y medio de jubilaciones, hubo una recuperación de las obras públicas a partir de los planes de vivienda, las rutas, los hospitales y las escuelas y el importante desarrollo industrial nos hablan de los cambios producidos en el país desde esa fecha. Unos de los aspectos más cuestionados de la gestión inaugurada en el 2003 fue que coexistió con una fuerte desigualdad social, política y cultural.

Durante la gestión de Cristina Fernández de Kirchner a cargo del ejecutivo nacional, se tomaron tres decisiones de suma importancia para revestir esa condición, pilar sin el cual se consolide el proyecto nacional y popular. Por un lado, se recuperó la administración de las cajas de jubilaciones y se destinaron esos fondos para implementar el subsidio universal por hijo y para otorgar créditos hipotecarios, entre otras acciones.

Así mismo, la presidenta sancionó la Ley de Servicios Audiovisuales dando paso a la posibilidad estratégica para el proyecto nacional, de democratizar la comunicación y la cultura.

Con respecto a la educación, particularmente, es claro que durante el gobierno de Néstor Kirchner comienza una resignificación educativa, no solo en términos simbólicos y de contenido, sino presupuestarios.

Durante los '90 la política educativa menemista se ajustó estrictamente a las directivas del Banco Mundial: el objetivo, disminuir el gasto estatal en lo que respecta al presupuesto educativo. La educación dejó de ser considerada como un bien social. La ley de educación federal impulsó la provincialización y municipalización de las escuelas nacionales haciendo que las provincias y los municipios carguen con el mayor porcentaje del presupuesto de educación correspondiéndole al estado solo el 4%.

La ley de Financiamiento Educativo propuesta en el año 2005 por el Ministro de Educación Daniel Filmus (desde 2003 al 2007) superó el objetivo planteado en ese año.

Mientras que en el 2003 el gasto en educación, ciencia y tecnología correspondía al 3,9 % del PBI, en el año 2009 dicho porcentaje superó el 6,2%. En millones de pesos corrientes esto significa que de un total de \$14.500 destinados en 2003, actualmente la cifra del gasto en educación supera el \$71.060 constatada en 2009.

En lo que respecta al presupuesto transferido a las Universidades Nacionales el aumento del mismo fue del 406% durante el periodo 2004-2010. En millones de pesos corrientes esto corresponde a un monto de \$2.147 del PBI destinados en 2004 a un aumento de \$10.862 del PBI en el año 2010. El porcentaje del aumento corresponde a un pasaje del 0,48 % al 0,87 % en ese período.

Al mismo tiempo el presupuesto destinado por cada estudiante pasó de \$1.666 millones de pesos en 2004 a \$5.866 millones de pesos en 2010; esto sería un aumento del 252 % del presupuesto por estudiante universitario.

A su vez, el fortalecimiento de la actividad académica universitaria gratuita como uno de los canales de inclusión y formación de profesionales, está establecido como una política de Estado del Gobierno Nacional. El Ministerio de Planificación Federal, Infraestructura y Servicios Públicos en conjunto con el Ministerio de Educación y las Universidades Nacionales, ha firmado el convenio marco “Programa de Apoyo al Desarrollo de la Infraestructura Universitaria” en el año 2005. Se dio así un paso importante para desandar el camino de desinversión que fueron sufriendo las universidades nacionales.

El proceso de recuperación de la inversión registrado en el área educación en el periodo del 2003 al 2010 es el más importante de los últimos 30 años. Incluye, entre otras acciones, la creación y apertura de nueve Universidades Nacionales y el Plan de Obras llevado adelante desde el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Infraestructura Universitaria, con 270 intervenciones entre obras y proyectos.

El aumento de la inversión en educación, ciencia y tecnología y la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovaciones Productivas durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, son respuestas y medidas que buscan apuntalar aquellas ramas y productos científicos tecnológicos ligados al nuevo patrón de producción. En seis años la cartera universitaria tuvo un aumento salarial promedio de 400%, se sancionó la Ley de Jubilaciones para Docentes del 82% móvil y se crearon nueve universidades.

En síntesis, lo que podemos aportar es que mucho queda por hacer para lograr una educación equilibrada y acorde a los tiempos actuales. Por ello, la esperanza con estos avances educativos, queda latente. El eje debe estar puesto en lograr un acceso universitario para todos. Aquellos jóvenes con mayores necesidades económicas tienen que salir a trabajar y el sistema de cursado en la universidad pública, hace casi imposible la conjunción de las dos tareas. En cierta forma, el mismo sistema expulsa a los trabajadores de la universidad. Por otra parte, seguir profundizando las políticas

educativas en los niveles inferiores, es fundamental para que los más pequeños encuentren expectativas y incentivos que sean un puente hacia la universidad.

Luego de haber desarrollado nuestro marco teórico más abstracto en el capítulo I, en este capítulo (II) nos ocupamos de introducirnos en nuestra histórica, para comprender los procesos que atravesó nuestro Sistema Universitario. En el próximo capítulo nos ocuparemos, específicamente, de los conceptos básicos que necesitamos para realizar nuestra investigación en el campo de estudio.

CAPITULO III

“Sistema educativo y Evaluación universitaria”

En el presente capítulo analizaremos nociones, particularmente, del pensamiento de Pierre Bourdieu como son: la de habitus, la de campo social, la de cultura, etc. Para luego, introducimos a conceptualizar al sistema educativo, su relación con el origen social de los alumnos. Y particularmente, conceptualizar a la evaluación de los alumnos universitarios, la función social de la misma. Además, para finalizar este capítulo e introducir el posterior, nos ocuparemos de estudiar el proceso histórico de la Universidad Nacional de Cuyo, situándonos en su Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Para, luego, analizar las normativas y ordenanzas vigentes sobre evaluación.

Para, posteriormente, estudiar lo que sucede en nuestra Universidad y concretamente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales con respecto a las metodologías de evaluación que se desarrollan en la misma y, su relación con el origen social de los alumnos.

3.1. Conceptos claves

Para analizar la dinámica y estructura de los procesos de reproducción social y, de esta manera, reflexionar acerca de la estructura del sistema educativo, para luego, enfocarnos en las metodologías de evaluación universitarias, tomaremos algunos conceptos del pensamiento de Pierre Bourdieu.

Desde la perspectiva de este autor, lo social está multideterminado, es decir que sólo puede ser explicado a partir de un análisis que vincule elementos económicos y culturales simultáneamente.

Si bien toma del marxismo la idea de una sociedad estructurada en clases sociales en permanente lucha por la imposición de sus intereses específicos, entiende que las diferencias económicas y materiales no alcanzan para explicar la dinámica social. El poder económico sólo puede reproducirse y perpetuarse si, al mismo tiempo, logra hegemonizar el poder cultural y ejercer el poder simbólico. La dominación de una clase social sobre otra se asienta en el ejercicio de este poder.

Lo social presenta una doble existencia: se expresa tanto en las estructuras objetivas (estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes individuales, grupales, clases o sectores) como en las subjetividades (esquemas de percepción, de pensamiento, de acción que constituyen socialmente nuestra subjetividad). Las estructuras objetivas tienen la capacidad de orientar y coaccionar las prácticas sociales y las representaciones que de las mismas se hacen los individuos o agentes sociales.

Los conceptos de campo y habitus permiten captar estos dos modos de existencia de lo social: el campo como lo social hecho cosa (lo objetivo) y el habitus como lo social inscripto en el cuerpo (lo subjetivo). Las prácticas sociales que realizan los agentes se explican a partir de la relación dialéctica que existe entre ambos.

3.1.1. Campo y Habitus

El *campo* es el lugar en el cual se juegan las posiciones relativas que ocupan los distintos grupos o clases y las relaciones que entre los mismos se establecen y, al mismo tiempo, comprender las formas de conformación de la subjetividad, es decir, la constitución del *habitus*. Estos dos conceptos los utilizaremos para comprender la

relación que existe entre el sistema educativo y el origen social de los alumnos inscriptos en el mismo.

El habitus es un conjunto de disposiciones duraderas que determinan nuestra forma de actuar, sentir o pensar. Es el producto de la coacción que ejercen las estructuras objetivas sobre la subjetividad. La constitución de los habitus está ligada a la posición ocupada por el agente en el “espacio social¹” o en los distintos campos en los que participa.

Los campos sociales son espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias; son espacios estructurados de posiciones, las cuales son producto de la distribución inequitativa de ciertos bienes (o capital) capaces de conferir poder a quien los posee. Cada campo específico se define a partir del capital o bienes que en él está en juego. El *capital* puede definirse como un conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden. Existen para Bourdieu cuatro tipos de capital:

J *Capital económico*: son bienes de naturaleza económica (entre los que el dinero ocupa un lugar preeminente por su papel de equivalente universal).

J *Capital cultural*: son bienes de naturaleza cultural (entre los cuales los diplomas escolares y universitarios han cobrado una importancia creciente). Este es el capital con el cual vamos a trabajar más adelante.

J *Capital social*: son bienes sociales consistentes en la capacidad de movilizar en provecho propio redes de relaciones sociales más o menos extensas, derivadas de la pertenencia a diferentes grupos.

¹ Para Bourdieu el espacio social es un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras (autoridad / súbdito; jefe / subordinado; patrón / empleado; hombre / mujer; rico / pobre; distinguido / popular; etc.). El “valor” de una posición se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones inferiores o superiores, lo que equivale a decir que el espacio social es, en definitiva, un sistema de diferencias sociales jerarquizadas en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado.

J *Capital simbólico*: son ciertas propiedades impalpables, inefables y cuasi-carismáticas que parecen inherentes a la naturaleza misma del agente. Tales propiedades suelen llamarse, por ejemplo, autoridad, prestigio, reputación, crédito, fama, notoriedad, honorabilidad, talento, don, gusto, inteligencia, etc.

Estos cuatro grandes tipos de capitales no sólo constituyen los “intereses en juego” dentro de determinados campos, sino también las condiciones para “entrar en juego” y hacer jugadas rentables dentro de un campo, de modo que se acrecienten los recursos inicialmente comprometidos. Lo que implica todo un trabajo de valorización de los capitales invertidos para obtener beneficios. Por la misma razón, el campo se considera también como un mercado donde tiene curso y se negocia un capital específico. Es por eso que un campo puede ser económico, cultural, social o simbólico. Dentro de estas categorías hay una gran variedad de subcampos.

Bourdieu afirma que el capital económico posee un peso preponderante y decisivo, como lo atestigua toda la historia. En efecto, es frecuentemente la posesión de este capital lo que decide el éxito de las luchas en todos los campos.

El capital acumulado de modo específico en un determinado campo se distribuye ordinariamente de modo desigual entre los agentes según la posición ocupada. En efecto, lo que se observa en la realidad es una estructura de distribución del capital específico más o menos dispersa o concentrada según la historia del campo considerado y, por lo mismo, según la evolución de las luchas por la apropiación del capital. A partir de aquí puede entenderse la relación entre capital y poder. La relación de fuerzas resultante de la desigual distribución del capital en cuestión es lo que define las posiciones dominantes y dominadas dentro de un campo y, por lo tanto, la capacidad de ejercer un poder y una influencia sobre otros. Con otras palabras, el hecho de disponer personalmente de bienes económicos y culturales es fuente de poder con respecto a los que los poseen en menor medida o simplemente carecen de ellos.

La distribución inequitativa del capital, cualquiera que sea, es la que define la posición relativa que cada agente va a ocupar en un campo, de allí que los intereses y

las estrategias de estos agentes van a estar orientados por la posición que ocupan en el mismo y a la configuración de sus habitus. Así como en el comportamiento económico, la búsqueda de ganancias va a ser el principal objetivo de los otros campos (cultural, social y simbólico).

Pero además de estos objetivos específicos, los agentes comparten otros intereses que pueden denominarse genéricos, que se vinculan a la existencia misma del campo. Más allá de las posiciones que cada agente ocupe, para que el campo se constituya es necesario que los agentes posean un habitus que contenga las reglas del juego y que valore el bien específico que es objeto de la lucha en ese campo. Es decir, es necesario que los agentes se comprometan y valoren el bien por el que se lucha, le den un sentido social y personal.

Bourdieu define la relación entre el habitus y el campo como una relación de condicionamiento: el campo estructura el habitus, que es el producto de la incorporación de la necesidad immanente de ese campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes. Pero es también una relación de conocimiento o de construcción cognitiva, ya que el habitus contribuye a constituir el campo como mundo significativo, dotado de sentido y de valor y en el cual vale la pena invertir su energía. La relación de conocimiento depende de la relación de condicionamiento que la precede y que da forma a las estructuras del habitus.

El concepto de habitus permite explicar los procesos de reproducción social de las estructuras objetivas y analizar cómo, mediante el trabajo de inculcación y de apropiación, estos niveles estructurales penetra en los agentes individuales y toman la forma de disposiciones duraderas. Por esta razón, todos los individuos sometidos a condiciones objetivas de existencia similares, tienen en consecuencia sistemas de disposiciones análogos. Esto permite definir al habitus de clase como aquel sistema de disposiciones común a todos los productos de las mismas estructuras.

Para entender la estructura y función de los procesos pedagógicos, desde la pedagogía familiar hasta la escuela, es necesario recurrir al análisis de la génesis de los habitus. Como afirman Bourdieu y Passeron:

“...sólo una teoría adecuada del habitus [...] permite revelar las condiciones sociales del ejercicio de la función de legitimación del orden social que es la más disimulada de todas las funciones ideológicas de la escuela”².

3.1.2. Modos de adquisición de la cultura

Existen dos modos típicos de constitución de los habitus: la educación primera o aprendizaje por familiarización (espontánea, implícita, infiltrada en todas las prácticas sociales en que participa el niño) y el trabajo pedagógico racional (la acción escolar)

La educación primera reduce los principios, valores y representaciones que tienen un estatuto simbólico específico al estado de práctica pura, a conocimiento práctico-práctico. El efecto de este tipo de procesos se sitúa en el plano inconsciente. Todo el trabajo que se realiza sobre el cuerpo del niño, con el objeto de introducirlo a las formas, movimientos y maneras ‘correctas’, es decir, todo el trabajo de corrección y enderezamiento que se expresa en una variedad de órdenes de conducta (camina derechito, no tomes el lápiz con la mano izquierda, etc.) trae aparejado el aprendizaje de las maneras, de los estilos donde se expresa la sumisión al orden establecido.

La fuerza de las experiencias primeras y de los habitus que se inculcan de manera tan disimulada cuanto eficaz y duradera, van a condicionar y determinar los aprendizajes posteriores, de modo tal que toda experiencia pedagógica debe contar con su presencia y eficacia.

² BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean. Claude. *“La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”*, (Madrid, Editorial Popular). Pág. 231

Si se tiene en cuenta que en toda sociedad de clases existe un sistema de acciones pedagógicas estructurado (sistema escolar) destinadas a reproducir los hábitos que corresponden con los intereses de las clases dominantes, el trabajo pedagógico escolar va a tener una productividad diferencial de acuerdo a la clase social de origen de los individuos. Para los que provienen de los sectores dominantes, la educación escolar tendrá el sentido de una reeducación, para los que pertenecen a los sectores dominados, será de deculturación.

Para los primeros, el trabajo pedagógico va a ser una continuidad respecto de la educación primera, dado que el niño ya posee en estado incorporado el arbitrario cultural que la relación pedagógica vehiculiza y presupone un dominio práctico-práctico previo de los principios simbólicos que pretende inculcar.

Cuando existe una distancia considerable entre los hábitos incorporados y los contenidos del currículum escolar la relación pedagógica, si quiere ser eficaz, debe adquirir formas manifiestamente impositivas, ya que es preciso vencer las resistencias que opone el hábito adquirido al arbitrario cultural que se quiere inculcar.

La importancia de la educación primera es tal que sus efectos se manifiestan a lo largo de toda la vida de los individuos. El aprendizaje por familiarización y las pedagogías racionales constituyen dos modos de adquisición de la cultura y la competencia cultural de cada individuo va a quedar marcada por su origen y a definir modos particulares de relación con la cultura.

Sin embargo, aunque el aprendizaje escolar se basa sobre los hábitos previamente adquiridos y, por tal razón, no se puede adjudicar toda la competencia desarrollada por un individuo únicamente a la acción de la escuela, se puede afirmar que la escuela debería o podría cumplir una función remedial. La educación escolar es tanto más necesaria como estrategia de adquisición de capital cultural en la medida en que no ha sido posible obtener el mismo mediante herencia familiar. Para aquellos individuos que pertenecen a los sectores más desposeídos de capital económico y cultural, el recurso de la escuela se constituye en el único camino para apropiarse de los bienes culturales.

El habitus, como capital cultural incorporado, en la medida en que su modo de adquisición transcurre de una manera ‘natural’, puede aparecer él mismo como natural, es decir como innato, oponiéndose así al habitus ‘aprendido’ y por lo tanto artificial. Bourdieu deduce de esto que la ideología del gusto natural extrae sus apariencias y su eficacia del hecho de naturalizar las diferencias reales, convirtiendo en diferencias de naturaleza a las diferencias en los modos de adquisición de la cultura y reconociendo únicamente como relación legítima con la cultura a la que lleva menos visibles las huellas de su génesis, a la que al no tener nada de aprendido, de preparado, de rebuscado, de estudiado, de escolar o de libresco, manifiesta, a través de la prestancia y la naturalidad que la verdadera cultura es naturaleza.

Lo anterior no debe inducir a creer que entre el aprendizaje por herencia y el aprendizaje escolar se instaura relaciones simples. Existen una serie de factores que intervienen en el proceso de conversión desigual del capital heredado en capital escolar como las expectativas puestas en la escuela, la eficacia de la institución escolar, las imposiciones de género o grupos específicos, entre otras.

3.1.3. Sistema educativo e integración cultural

La cultura escolar dota a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamiento que hacen posible la comunicación, a través de la adquisición de esquemas comunes de percepción, pensamiento y acción. La escuela tiende a asumir así una función de integración lógica.

La cultura no es solamente un código ni un repertorio común de respuestas a problemas recurrentes, es un conjunto compartido de esquemas fundamentales, previamente asimilados, a partir de los cuales se articulan una infinidad de esquemas particulares directamente aplicados a situaciones también particulares.

El orden de exposición que la escuela impone a la cultura transmitida, que se debe la mayoría del tiempo casi tanto a la rutina como a las necesidades pedagógicas, tiende a imponerse como necesario a la conciencia de los que adquieren la cultura según ese orden. Para transmitir este programa de pensamiento llamado cultura, debe someter a la cultura que transmite a una programación capaz de facilitar la transmisión metódica. Las recopilaciones de textos escogidos y los manuales son el tipo de obras subordinadas a la función de valorar y ordenar que incumbe a la escuela. Como tiene que preparar a sus alumnos para responder a los problemas de la escuela, los profesores se ven obligados a organizar de antemano sus propósitos según la organización que sus alumnos deberán encontrar para responder a estos problemas. Es en los manuales donde se encuentran discursos organizados en función de los temas sobre los que hay que disertar.

Así, el programa de pensamiento y acción que la escuela tiene por misión transmitir debe una parte importante de sus características a las condiciones institucionales de su transmisión y a los imperativos propiamente escolares.

La relación que un individuo mantiene con su cultura depende fundamentalmente de las condiciones en la que la ha adquirido, especialmente porque el acto de transmisión cultural es la actualización de un cierto tipo de relación con la cultura.

La escuela tiene, además de esta función de integración lógica, la función de la distinción. La cultura que trasmite separa a los que la reciben del resto de la sociedad por un conjunto de diferencias sistemáticas: los que se han apropiado de la 'cultura erudita' transmitida por la escuela disponen de un sistema de categorías de percepción, de lenguaje, de pensamiento y de apreciación que les distingue de los que no han conocido otro aprendizaje que los trucos del oficio y los contactos sociales con sus semejantes.

3.2. Sistema Educativo

La autonomía relativa del sistema educativo es lo que le permite disimular y encubrir las funciones que realiza; o sea, disimular su relación con la estructura de clase, así como la naturaleza arbitraria de su poder, y aparecer así como una institución neutra. Al hacer aparecer las jerarquías sociales y la reproducción de estas jerarquías como algo basado en la jerarquía de dones, méritos y destrezas establecidas y ratificadas por sus sanciones; o en pocas palabras, al convertir las jerarquías sociales en jerarquías académicas, el sistema educativo cumple una función de legitimación cada vez más necesaria de perpetuación del orden social establecido.

Esto quiere decir que todo sistema educativo institucionalizado debe las características específicas de su estructura y su funcionamiento, al hecho de que le es necesario producir y reproducir las condiciones institucionales cuya existencia y permanencia son necesarias tanto para el ejercicio de su función de inculcación, como para la realización de su función de reproducción cultural legítima, que es la reproducción de la cultura de las clases dominantes, de la cual no es productor, pero que contribuye a la reproducción de las relaciones de fuerza entre los grupos o clases, o sea, contribuye a la reproducción social. Todo esto a través lo que Pierre Bourdieu denomina “*arbitrariedd cultural*”³. Ya que toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo.

Bourdieu explica la implicación de la idea de la arbitrariedad cultural para la enseñanza:

³ El concepto “arbitrariedad cultural” Pierre Bourdieu lo utiliza para describir el modo de inculcación e imposición que genera las clases dominantes para reproducir la cultura que ellos consideran legítima y, a su vez, para reproducir el orden social establecido. Este concepto se desarrolla en forma completa en: **BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean. Claude.** “*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*”, (Madrid, Editorial Popular).

“Toda enseñanza, en la escuela o en el hogar, descansa en la autoridad. La gente debe aceptar el derecho de aquella persona que tiene autoridad a hacer o decir cosas, o de otro modo esta autoridad se desvanece”⁴.

Es así como en la escuela los alumnos y los estudiantes en la educación superior, han de aceptar el derecho del profesor a decirles lo que han de estudiar. Esto tiene una serie de implicaciones para el profesor. El docente cuenta con una serie de límites sobre lo que legítimamente puede enseñar. Esto ocurre también en el resto de las instituciones culturales. Por ejemplo, si el Papa dijera que Dios no existe se quedaría sin empleo: habría salido fuera de los límites de la arbitrariedad cultural de los católicos.

Dado que, las arbitrariedades culturales de la educación son las de las clases dominantes, son estas las que determinan qué cae dentro de los límites de la educación legítima. Por tanto, la educación no es independiente, debido a que los criterios para juzgar a los alumnos están determinados por la cultura de las clases dominantes. De esta manera, se puede deducir que el sistema educativo forma en las personas un proceso de adoctrinamiento que es la base de la reproducción cultural y social. Los que no adquieren esta formación son “excluidos”, ya que el sistema les impone una cultura dominante, lo que implica renunciar a su propia cultura, en otras palabras someterse a un conjunto de reglas, valores y creencias que muchas veces no son concordantes con su estilo de vida. Así, nos damos cuenta que la escuela, en particular, no es el lugar donde se producen las desigualdades sociales sino donde se legitiman esas desigualdades, transformando las desigualdades de clases en desigualdades individuales, en desigualdades de talentos y de capacidades individuales en el acceso y apropiación de la cultura legítima.

Es por esta razón que el sistema educativo puede constituir el trabajo pedagógico dominante sin que ni los profesores ni los alumnos dejen de ignorar su dependencia respecto de las relaciones de fuerza dominantes de la sociedad, porque produce y

⁴ BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean. Claude. *“La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”*, (Madrid, Editorial Popular). Pág.127.

reproduce las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, que son al mismo tiempo la condiciones de realización de su función externa de reproducción de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza y; porque los medios institucionales de los que dispone como institución relativamente autónoma están predispuestos a servir además, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural.

Estos mecanismos que permiten a la clase dominante mantener el monopolio de los establecimientos educativos se ocultan tras el manto de un método perfectamente democrático de selección que considera solo el mérito y el talento.

Hay que preguntarse, pues, si la libertad que se deja al sistema educativo para hacer prevalecer sus propias exigencias y sus propias jerarquías, no es la contrapartida de los servicios ocultos que presta a ciertas clases disimulando la selección social bajo las apariencias de selección técnica y legitimando la reproducción de las jerarquías sociales mediante la transmutación de las jerarquías sociales en jerarquías escolares.

Así la permanencia de los sistemas socio-económicos de la sociedad capitalista está ligada con la reproducción cultural arbitraria, la que a su vez contribuye a la reproducción social. La escuela, por lo tanto, tiene la misión de inculcar, transmitir y conservar la cultura dominante, al imponer un paradigma cultural; reproducir la estructura social y sus relaciones de clase; y por último, esconder su falta de libertad al enmarcar sus ideologías de acuerdo al régimen imperante.

3.2.1. Relación entre el sistema educativo y el origen social de los alumnos

Los obstáculos económicos no alcanzan para explicar que las tasas de mortalidad educativa pueden diferir tanto de acuerdo con las clases sociales. Se encontrara una

prueba de la importancia de los obstáculos culturales que deben superar el hecho de que se comprueban, el nivel de la enseñanza superior, diferencias de actitud y de aptitudes significativamente vinculadas al origen social, aunque a los estudiantes a los que separa hayan sufrido todos durante por lo menos 20 años la acción homogeneizadora de la educación y aunque los más desfavorecidos de entre ellos hayan podido escapar a la eliminación gracias a una capacidad de adaptación o gracias a un medio familiar favorable.

De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad y sobre todo más que tal o cual factor claramente percibido, la afiliación religiosa, por ejemplo.

Es a lo largo de la educación y particularmente en los grandes cambios de la carrera educativa cuando se ejerce la influencia del origen social: la conciencia de que los estudios cuestan caro y que hay profesiones a las que no es posible dedicarse sin un patrimonio, la desigualdad de la información sobre los estudios y sus perspectivas futuras, los modelos culturales que relacionan ciertas profesiones y ciertas elecciones educativas con un medio social, finalmente la predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que hacen que uno se sienta “su lugar” o “desplazado” en la institución y lo que se percibe como tal, determinan un porcentaje de éxito educativo desigual según las clases sociales y particularmente en las disciplinas que suponen toda una adquisición, se trate de instrumentos intelectuales, de hábitos culturales o de ingresos.

Para los estudiantes provenientes de las clases bajas que han sobrevivido a la eliminación, las desventajas iniciales han evolucionado, el pasado social se ha transformado en déficit educativo por el juego de mecanismos sustitutos tales como las orientaciones precoces y frecuentemente mal informadas, las elecciones forzadas y los estancamientos.

Para los estudiantes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto en todos los niveles de la enseñanza.

Afirmando la relación que existe entre el sistema de enseñanza y el origen social de los alumnos Bourdieu dice al respecto:

...”se cae en un paralogismo de la forma pars pro toto al creer que se comprende directa y exclusivamente la influencia, incluso cruzada, de factores como el origen social o el sexo en las relaciones sincrónicas que, tratándose de una población definida por un cierto pasado, asimismo definido por la acción continua en el tiempo de estos factores, sólo toman todo su sentido al ser considerados en el proceso de la carrera⁵”.

3.3. Evaluación

Una aclaración que es necesario tener en cuenta, en el marco conceptual, es que en la presente tesis tomamos los términos de evaluación y examen como sinónimos. Así como también, cuando hablamos de metodologías de evaluación universitaria nos estamos refiriendo al examen o evaluación que los alumnos desarrollan en la instancia final para aprobar las materias de la carrera.

La evaluación en educación, así como los diversos conceptos que la han ido definiendo y especificando a lo largo del tiempo (examen, test, calificación, rendimiento, acreditación) son constructos histórico-sociales cuyos usos, confundidos con los usos educativos han servido a distintas finalidades: sociales, políticas, económicas e ideológicas. Sin embargo, legitimada como práctica social desligada de cualquier vínculo político, deriva normalmente por los caminos de la técnica.

⁵ **Ibidem.** Pág. 91

Uno de los puntos donde la política educativa adquiere concreción es el problema de la evaluación de los alumnos. La política educativa actual, de corte neoliberal, con un pensamiento conservador que en lo social regresa a los viejos valores como la familia y la religión y, en lo económico, regresa a la tesis del capitalismo liberal. O seas, un pensamiento muy acorde a la coyuntura de crisis y a los postulados fondomonetaristas es el que guía nuestras economías y nuestras políticas educativas. Los fundamentos conceptuales los expresa a través de nociones como: calidad de la educación; eficiencia y eficacia del sistema educativo; mayor vinculación entre sistema escolar, a través del curriculum, y las necesidades sociales, como la modernización, reconversión industrial, etc.

En términos operativos esta política se concreta en una dimensión real del presupuesto de la educación. La consiga es “hacer más con menos”. De hecho, se busca que en términos constantes resulte más económico el gasto destinado a cada estudiante en el sistema educativo.

A partir de una política educativa de corte neoliberal se buscan justificaciones académicas que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Estas justificaciones crean nuevos fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos como *calidad de la educación*. Sin embargo, como afirma Díaz Barriga, “...*está expresión no se construye formalmente. En realidad se utiliza más como una ideología (o falsa conciencia) sobre lo educativo que como una orientación sobre determinadas prácticas*”⁶.

Por otra parte, se establecen instrumentos que legalicen la restricción a la educación: éste es el papel que se le confiere la evaluación. Todos sabemos que el examen es el instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento, pero igualmente reconoce que el examen no indica realmente cuál es el saber de un sujeto.

⁶ DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Calidad académica y transformación pedagógica en la educación superior*, conferencia impartida en la Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, Marzo, 1987.

Es habitual que tanto los estudios de la educación como cualquier persona común piensen que el examen es un elemento inherente a toda acción educativa. Es decir, es natural pensar que después de una clase los estudiantes deben ser examinados para valorar si adquirieron el conocimiento expuesto. Pero esta afirmación no es tan así. Ya que, el examen fue un instrumento creado por la burocracia china, como lo expone Weber en su obra “Economía y Sociedad”:

“...para elegir miembros de castas inferiores, para eludir la constante amenaza de expropiación de cargos, impedir la formación de clientela y de los monopolios de notables, el poder patrimonial de la China imperial tomó estas medidas: nombramiento a corto plazo, exclusión de cargos donde el funcionario tenía parientes, vigilancia mediante espías, agregando, por primera vez en la historia, la exigencia de exámenes...”⁷.

Además, porque existen evidencias de que antes de la Edad Media no existía un sistema de exámenes ligado a la práctica educativa. Y porque, la asignación de notas (calificaciones) al trabajo escolar es una herencia del siglo XIX a la pedagogía. Herencia que produjo una infinidad de problemas. Los cuales, hoy padecemos.

Si el examen no es un problema ligado históricamente al conocimiento, si es un problema signado por las cuestiones sociales. Así el examen es en realidad un espacio de convergencia de una gran variedad de problemas sociológicos, políticos y también psicopedagógicos y técnicos. Sin embargo, por un reduccionismo que el fondo cumple la función de ocultar la realidad, los problemas en relación al examen aparecen como agudizados solo en su dimensión técnica. Desconociendo los otros ámbitos de la estructuración.

Hay que preguntarse, pues, si la libertad que se deja al sistema educativo para hacer prevalecer sus propias exigencias y sus propias jerarquías, no es la contrapartida de los servicios ocultos que presta a ciertas clases disimulando la selección social bajo las

⁷ WEBER, Max. “*Economía y Sociedad*” (México, Editorial Fondo de la Cultura Económica). Pág. 791 .

apariencias de selección técnica y legitimando la reproducción de las jerarquías sociales mediante la transmutación de las jerarquías sociales en jerarquías escolares.

De esta manera el examen aparece permanentemente como un espacio sobredeterminado. En este espacio tienen la mirada puesta la clase dominante, responsables de la política pública, los directivos de las instituciones escolares, los alumnos y los docentes. Si bien cada grupo social puede tener su representación en relación con el papel que juega el examen, todos estos grupos coinciden en términos globales en esperar que a través del examen se tenga un conocimiento objetivo sobre el saber de cada estudiante. Pero, como demostraremos en el capítulo cuatro, esto no es tan así porque, por un lado, el examen está determinado por el sistema educativo que, a su vez, está determinado por las funciones ocultas que cumple con las clases dominantes para la conservación del orden establecido. Y por el otro lado, siempre en el momento de examen influyen un conjunto de disposiciones que se encuentran en el alumno y que tienen que ver con el origen social y cultural de los mismos.

Además, estamos obligados a manifestar que el examen es un espacio donde se realiza una multitud de inversiones de las relaciones sociales y de las pedagógicas. Como asevera Bourdieu “al convertir las jerarquías sociales en jerarquías académicas”⁸ o técnicas (dones, méritos y destrezas establecidas), ratificadas por sus sanciones, el sistema educativo y, el examen en particular, cumple una función de legitimación y perpetuación del orden social establecido disimulando, de esta manera, su relación con la estructura de clase, así como la naturaleza arbitraria de su poder, y aparecer así como una institución neutra. En términos de Foucault, es un espacio donde intervienen las relaciones de saber y de poder. De tal manera que presenta como si fuesen relaciones de saber, las que fundamentalmente son relaciones de poder.

En síntesis, la relación con los exámenes se centra sólo en aquellos aspectos técnicos que pueden dar una imagen de científicidad a los instrumentos usados para tal fin. Es

⁸ BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean. Claude. *“La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”*, (Madrid, Editorial Popular). Pág. 207.

así que la discusión se realiza sobre problemas de objetividad, validez y confiabilidad. Esta discusión, que de hecho encontramos en la mayoría de los manuales en relación con la evaluación, se encuentra totalmente cercana a los postulados de la teoría de la ciencia. Sabemos que históricamente la ciencia moderna se conforma a través de la eficacia de la acción. La ciencia, tal como la postula *Jürgen Habermas*⁹, reniega de la reflexión y no busca partir de la comprensión de un fenómeno. De hecho, se queda solo en la apariencia del mismo, no logra construir su sentido. Por ello no es extraño que se realice esta inversión. Los problemas de orden social: desigualdades sociales y educativas, clases sociales, posibilidad de acceso a la educación, justicia social, estructura de inversión para el desarrollo industrial, etc., son trasladados a problemas de orden técnico: objetividad, validez, confiabilidad. La discusión que se realiza en este nivel de la problemática desconoce la conformación de la misma. Esta inversión de las relaciones sociales a problemas de orden técnico convierte a la cuestión del examen en una dimensión científicista.

De ahí la clásica visión instrumental que signa la discusión sobre este instrumento. Si los problemas que subyacen al examen son de orden técnico, es en ese nivel donde hay que darles una solución. De ahí el carácter políticamente conservador que subyace a esta perspectiva instrumental.

De esta manera, el examen no solo esconde bajo su reduccionismo técnico una infinidad de problemas, no solo invierte las relaciones sociales y las presenta solo en una dimensión pedagógica e invierte los aspectos metodológicos para presentarlos en una dimensión de eficiencia técnica, sino que, también, se conforma históricamente como un instrumento ideal de control. Se trata de lograr formas de control individual (adaptación social) y su extensión a formas de control social.

⁹ HABERMAS, Jürgen. "*Conocimiento e Interés*" (Barcelona, Editorial Taurus).

3.3.1. Función de la evaluación

El texto de Álvarez Méndez, que transcribimos a continuación, devela la aparente neutralidad de la evaluación:

... "En esta interpretación suele ocultarse la naturaleza ética y política de la educación, con lo que la evaluación adopta una perspectiva ideológica indefinida en sus términos -el discurso sobre evaluación es uniforme y por las prácticas no siempre sabríamos distinguir concepciones ni compromisos ideológicos en quienes la ejercen- pero eficaz en los medios que utiliza para conseguir metas definidas de alcance social¹⁰".

... "En el acto de evaluar, se adoptan decisiones políticas de selección, de estratificación, de clasificación y de distribución social, económica y laboral.

Aquello que se presenta como una cuestión técnica tiene efectos políticos que van más allá de quienes se ven comprometidos en el ámbito de las decisiones del aula, el docente, quien termina siendo un instrumento de la racionalidad instrumental¹¹".

... "Nada se dice sobre el conocimiento que se evalúa, y sobre el cual se toman decisiones, se sacan conclusiones que nada tienen que ver con la intención formativa que propone el proceso educativo¹²".

En el mismo y único acto de evaluar conviven funciones ambiguas y hasta excluyentes cuyos efectos van desde la naturalización, aceptación e inevitabilidad, hasta el extrañamiento de la propia tarea, lo que lleva a depositar en otros -el alumno, la institución, el sistema- los efectos negativos y el contrasentido que la misma produce.

¹⁰ ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel, "*Evaluar para conocer, examinar para excluir*" (Madrid, Editorial Morata). Pág. 70.

¹¹ *Ibidem*. Pág. 72.

¹² *Ibidem*. Pág. 73.

Muchos autores han abordado y analizado la cuestión de la evaluación -y el examen en particular- como un dispositivo que domina la escena de la vida institucional, y que condiciona tanto el comportamiento de profesores y alumnos, como la organización y el funcionamiento institucional. Díaz Barriga, al hacer un breve desarrollo sobre la historia del examen, y su "inevitabilidad" como elemento inherente a la acción educativa, demuestra lo artificioso e inexacto de esta afirmación: "... *en todo caso el examen no es una problemática ligada históricamente al conocimiento, sí en cambio, es un espacio signado y sobredeterminado por cuestiones de orden político, ideológico, social, psicopedagógico y técnico*¹³".

De esta complejidad que encierra el examen, sin embargo se retiene como aspecto fundamental el de orden técnico; se racionaliza el discurso y se lo eleva a categoría de panacea universal: se dice del examen que contribuye a mejorar los procesos de aprendizaje, de él se espera la objetividad del conocimiento de cada sujeto, se pretende alcanzar la justicia y equidad y a través de las "pruebas de medición de la calidad" se supone se introducirán acciones remediales en un sistema poco eficiente. Se ocultan así los serios problemas que se condensan en este acto en el que se producen, al decir de Díaz Barriga, "inversiones" de las relaciones sociales y pedagógicas, donde las relaciones de saber se convierten en relaciones de poder. Históricamente el examen se ha conformado como un instrumento ideal de control, concebido para legitimar y mistificar decisiones ilegítimas.

"El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento

¹³ DIAZ BARRIGA, Ángel. "Curriculum y Evaluación Escolar" (Buenos Aires, Editorial Aique, 3º Edición). Pág. 36.

de la verdad (...) La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible.¹⁴”.

El examen no solamente es la expresión más visible de los valores escolares y de las opciones implícitas del sistema educativo: en la medida en que impone como digna de la sanción universitaria una definición social del saber y de la manera de manifestarlo, ofrece uno de los instrumentos más eficaces para la empresa de inculcación de la cultura dominante y del valor de esta cultura.

Los docentes, despojados de perspectivas educativas y limitados en su formación profesional para la educación, incitados por la necesidad de elaborar instrumentos que garanticen los objetivos propuestos, en el mejor de los casos, se centran en los aspectos técnicos de la evaluación. El concepto de evaluación se reduce en la práctica a un mero examen de rendimiento del alumno y se monta como un dispositivo de control sobre la práctica educativa. Se conforma así, una pedagogía de la evaluación, sin tener en cuenta la estructura sociológica que encierra, articulada en función de la acreditación, descuidando notoriamente las desigualdades sociales, los procesos de formación, los procesos cognitivos y aprendizajes. Desde una aparente neutralidad, respondiendo a criterios técnicos, ahistóricos, eficientistas, se conforma un instrumento de control individual y social, en el cual se examina teniendo solo en cuenta las desigualdades individuales, de talentos, etc.

La ceguera que se tiene de las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades, particularmente en materia de éxito en los exámenes universitarios, como desigualdades naturales, desigualdades de talentos. Similar actitud se halla en la lógica de un sistema que, basándose en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no puede reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben a los talentos individuales. Se trata de la enseñanza propiamente dicha, el profesor no conoce más que alumnos iguales en derechos y deberes.

¹⁴ FOUCAULT, Michel. "*Vigilar y Castigar*" (México, Editorial Siglo XXI). Pág. 189.

Teniendo en cuenta las desigualdades sociales, Bourdieu afirma que:

*“Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la “gracia” y el “talento”) una legitimación de sus privilegios culturales que son así trasmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, el “racismo de clase” puede permanecer sin evidencia jamás”*¹⁵

*...”El esencialismo implícitamente encerrado en la ideología carismática llega para multiplicar la acción de los determinismos sociales: a partir del hecho de que no se lo percibe ligado a una cierta situación social, por ejemplo con la atmósfera intelectual del medio familiar, con la estructura de la lengua que allí se habla, o con la actitud respecto de la educación y de la cultura que se estimula, el fracaso educativo es naturalmente adjudicado a la de de talento”*¹⁶.

Así la autoridad legitimadora de la educación puede multiplicar las desigualdades sociales porque las clases más desfavorecida, demasiado consientes de su destino y demasiado inconscientes de los caminos por los cuales se realiza, contribuyen de este modo a su realización.

Los estudiantes de las clases cultas son los mejor (o menos mal) preparados para adaptarse a un sistema de exigencias difusas e implícitas pues tienen, implícitamente el medio de satisfacerlos. Por ejemplo, a raíz de la afinidad evidente entre la cultura académica y la cultura de las clases cultas, los estudiantes originarios de esas clases pueden manifestar, en el encuentro personal como un examen oral, cualidades imponderables que no necesitan ser percibidas para el profesor para entrar en el juicio profesoral.

¹⁵ BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean. Claude. *“Los Herederos. Los estudiantes y la cultura”*, (Buenos Aires, Editorial Siglo XXI). Pág. 106.

¹⁶ *Ibidem*. Pág. 107.

En síntesis, a lo que queremos llegar es aseverar que para realizar completamente la función de conservación social, el “sistema escolar deba presentar la hora de la verdad del examen como su propia verdad: eliminación sometida únicamente a las normas de la igualdad escolar, y por lo tanto formalmente irreprochable, realiza y asume, disimula la realización de la función del sistema escolar, ocultando, por la oposición entre los aprobados y los desaprobados, la relación entre los candidatos, todos aquellos a los que el sistema ha excluido de facto entre los candidatos, y disimulando así los lazos entre el sistema escolar y la estructura de las relaciones de clase”¹⁷.

Así, un análisis de las funciones del examen que pretenda romper con la sociología espontánea, es decir, con las imágenes engañosas que el sistema educativo tiende a proponer de su funcionamiento y de sus funciones, conduce a sustituir el análisis puramente docimológico del examen, que sirve aún a las funciones ocultas del examen, por un estudio sistemático de los mecanismos de eliminación, como lugar privilegiado de la aprehensión de las relaciones entre el funcionamiento del sistema de enseñanza y la perpetuación de la estructura de las relaciones de clase. No hay nada mejor que el examen para inspirar a todos el reconocimiento de la legitimidad de las sentencias escolares y de las jerarquías sociales que éstas legitiman, porque conduce a los que se eliminan a asimilarse con los que fracasan, mientras permite a los que son elegidos entre el reducido número de elegibles ver en su elección el reconocimiento de un mérito o de un don que les habría hecho preferibles a los demás en cualquier caso. Solamente desvelando en el examen la función de encubrimiento de la eliminación sin examen puede comprenderse completamente por qué tantos rasgos de su funcionamiento como procedimiento patente de selección obedecen aún a la lógica que guía la eliminación disimulada.

Es así como un sistema educativo institucionalizado puede mejor que nunca y, en todo caso, de la única manera concebible en una sociedad que se reclama de ideologías

¹⁷ BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean. Claude. *“La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”*, (Madrid, Editorial Popular). Pág. 185.

democráticas, contribuir a la reproducción del orden establecido, porque logra mejor que nunca disimular la función que cumple.

Los docentes, inmersos en una cultura institucional en la que no se debate este tipo de cosas, solicitados por necesidades y obligaciones académicas y administrativas que obedecen a otros requerimientos y supuestos, desestiman la evaluación, su valor en la formación de los estudiantes y en su futuro profesional.

3.4. Universidad Nacional de Cuyo

La Universidad Nacional de Cuyo, tiene formulados sus fines en el Estatuto donde se establece que es esencial el desarrollo y la difusión de la cultura en todas sus formas a través de la enseñanza, la investigación científica, la preparación técnica, la formación profesional y la elevación del nivel ético y estético.

Su fundación se concretó el 21 de marzo en el año 1939, como lo detallaremos en el capítulo siguiente cuando analizaremos la historia del Sistema de Educación Superior en Argentina, a través del decreto N° 20.971 del Poder Ejecutivo Nacional. Fue creada para ofrecer servicios educativos en la región de Cuyo, que comprende las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis.

Las universidades en este período (caracterizado por el golpe de Estado a Hipólito Yrigoyen en 1930), como desarrollaremos más adelante, tenían una fuerte relación con los gobiernos conservadores. Es por esta razón que la Universidad Nacional de Cuyo, se caracterizó, al menos en su primera etapa, por un perfil marcadamente conservador. Ya que, se crea a partir de las gestiones llevadas adelante por un grupo de familias conservadoras de Mendoza. El encargado de las gestiones y primer rector de la universidad fue el abogado e historiador Edmundo Correas, primer rector de la misma (1939-1943).

En su inicio reunió bajo su administración algunos centros educativos ya existentes y se crearon otros nuevos, los que al cabo de pocos años tuvieron jerarquía universitaria y reconocido prestigio académico.

En 1973, al crearse las Universidades Nacionales de San Luis y de San Juan sobre la base de las Facultades y Escuelas que tenían sede en las mencionadas provincias, la Universidad Nacional de Cuyo, concentró su trabajo, en los centros educacionales con sede en Mendoza, además del Instituto Balseiro, que funciona en la ciudad de Bariloche, provincia de Río Negro.

En la actualidad cuenta con 11 facultades, el Instituto de Ciencias Básicas, el Instituto Balseiro y el Instituto Tecnológico Universitario (ITU). También presta servicios educativos de Nivel Medio a través de cinco colegios Polimodales y de Educación General Básica con una EGB completa, y dos EGB III.

Entre una de sus Facultades se encuentra la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, que es la Institución en la que nos vamos a enfocar para estudiar nuestro tema de investigación: la relación que existe entre las metodologías de evaluación y el origen social de los alumnos de esta entidad.

3.4.1. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

En 1950, el Rector de la Universidad Nacional de Cuyo, Dr. Irineo Fernando Cruz, fundamenta: "...la necesidad de cumplimentar el artículo 37 de la Constitución de 1949 que establecía que las Universidades dicten cursos generales y obligatorios para el conocimiento de la realidad argentina." Teniendo en cuenta

Finaliza su fundamentación expresando, la Universidad Nacional de Cuyo que, incluso por su edad y por su asiento regional ha sentido siempre una nítida palpitación

de la angustia y de la plenitud argentina, inicia jubilosamente el cumplimiento de este deber. Tal es el significado de los cursos de formación política.

En cumplimiento con el artículo 37 de la Constitución, se dictó la Ordenanza N° 37 del 19 de junio de 1950, que en su articulado señala que se organizarán a través del Rectorado, los cursos de formación Política, que comenzaron a dictarse en ese mismo año e indicando además la edición del Boletín de Estudios Políticos.

El 25 de octubre de 1951 la Comisión de Enseñanza del Honorable Consejo de la Facultad, propone un plan de estudios que consta de 4 años para obtener la Licenciatura de Ciencias Políticas y agrega un año más y Tesis para la obtención del doctorado en la especialidad.

En el despacho de la Comisión Asesora de Enseñanza Especial y Universitaria, de la misma dependencia aconseja que puede aprobarse la transformación de la carrera de Licenciado en Administración Público, en Licenciado en Ciencias Políticas y Doctorado en Ciencias Políticas, como así también el Plan de Estudios (12 de diciembre de 1951).

A comienzos de 1952 fueron considerados por el Sr. Rector, quien resuelve la integración de una comisión mixta, entre las Facultades de Filosofía y Ciencias Económicas, con el objeto de consensuar la creación de la Escuela de Estudios Políticos y Sociales.

El 17 de mayo de 1952 se crea la Escuela de Estudios Políticos y Sociales dependiente del Rectorado. Dicha escuela se integrará con el Instituto de Estudios Políticos y Sociales y el Instituto de Investigaciones Económicas, los que colaborarán en el cumplimiento de sus fines docentes técnicos, de investigación y extensión cultural.

Las autoridades designadas para dicha escuela fueron:

J Director Ad-honorem de la Escuela: Dr. Irineo Fernando Cruz

J Director del Instituto: Dr. Carlos Ernesto Ponce

Para que tengamos un panorama general, es necesario establecer en el contexto histórico-político en el que surge esta institución. Surge en el período en el que se establece el gobierno del General Perón, en el cual, como hemos analizado anteriormente, se caracterizó entre otras cosas, por el liderazgo político con base en ideas de justicia social, soberanía nacional, nuevos y mayores derechos para los sectores populares y una estrategia redistributiva a través de la asignación creciente de recursos a la educación, la salud, la vivienda y la seguridad social. Es por esta razón, que las disponibilidades presupuestarias permiten poco a poco, integrar las cátedras con profesores propios con lo que se adquiere la tan necesaria autonomía docente.

En marzo de 1958, el Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo dispone la elevación de jerarquía de la Escuela, formado por los Consejeros elegidos por los claustros de profesores, alumnos y egresados.

Es así que, la Universidad concreta con características propias, a través de la Escuela Superior, el perfil de la carrera implementando un Plan de Estudios de 4 años con el fin de lograr la capacitación de sus egresados para desempeñarse en organismos públicos o privados en funciones del ámbito de las Ciencias Políticas y Sociales.

En 1961 se aplican los cambios en el Plan de Estudios, los que llevarán la carrera a 5 años.

El prestigio alcanzado por la Escuela Superior de Ciencias Políticas y Sociales a través del tiempo, y la experiencia acumulada en el ámbito Académico hicieron posible el anhelo de sus inicios de alcanzar la jerarquía de Facultad.

Los objetivos propuestos desde los comienzos de los Estudios de Ciencias Políticas y Sociales, culminan con la ansiada jerarquización en el año 1967, con el Decreto que la convierte en Facultad.

Nuestro objeto de estudio se centra en estudiar y analizar la relación que existe entre las metodologías de evaluación de las carreras de grado (Sociología, Ciencias Políticas, Comunicación Social y Trabajo Social) de Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, por lo que nos ocuparemos de analizar en el siguiente apartado las normativas y ordenanzas que existen con respecto a la evaluación de los alumnos de la misma.

3.4.2. La evaluación en la Universidad Nacional de Cuyo

La evaluación es un proceso de recopilación de información a través de medios formales para emitir juicios valorativos que sirvan para la toma de decisiones. Debe estar orientada a la comprensión del acto educativo para *mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza del docente*. Sólo puede actuar al servicio del conocimiento, del aprendizaje y de los intereses formativos a los que esencialmente sirve, cuando se la convierte en actividad de conocimiento y en acto de aprendizaje.

La evaluación es un tema complejo en el que se entrecruzan múltiples discursos que implican necesariamente diversas tomas de posición y usos. Un discurso técnico que atiende a formas y modalidades, procedimientos y herramientas de evaluación. Un discurso ético y político que alude a los derechos y formas de legitimidad involucrados, en la medida en que está atravesado por posicionamientos ideológicos y condicionado por relaciones de poder, que se relacionan con los principios y postulados que los diversos actores universitarios tienen sobre la sociedad y la ciudadanía. Y, finalmente, un discurso académico, que pone el acento en las cuestiones relativas a la acreditación y la certificación de saberes.

Estos tres discursos se articulan entre sí, por lo tanto no se pueden abordar aisladamente. La perspectiva ética y política con que se oriente la evaluación

prescribirá las técnicas y los procedimientos, así como encauzará los modos de asumir la acreditación y la certificación.

En la universidad, la evaluación debe llegar a ser, en primera instancia, un *proceso de construcción colectiva*, que requiere la interrelación de todos los docentes que permita, a través de la conformación de comunidades académicas, acuerdos básicos que se conviertan en el punto de partida para la diversidad. La evaluación tiene que ser trabajada desde la conciencia y la práctica de todos los actores de la institución, para lo cual se requiere la vinculación y la participación de los profesores, en un proyecto académico construido desde los saberes científico-disciplinares y profesional.

La cultura de la evaluación requiere transformarse, lo que implica una reconceptualización de la participación, es decir, recoger las experiencias, los supuestos y los conocimientos de todos los actores. Este cambio demanda conocer y comprender su evolución histórica y su actual contexto para logra una reconstrucción crítica, que debe incorporar a todos los sujetos. La cualificación, que la evaluación supone, no debe focalizarse exclusivamente sobre los resultados finales, sino entender que, si lo que se espera son mejores productos, se requiere optimizar los procesos.

Es necesario enfatizar que la evaluación tiene básicamente dos funciones. Una de carácter social, de selección, calificación y orientación al grupo de estudiantes, que apunta a informar el progreso de los aprendizajes a los estudiantes, a las familias y a la sociedad y determinar cuáles de ellos han adquirido los conocimientos y destrezas necesarios para otorgar la certificación que la sociedad reclama al sistema educativo.

La otra función es de *carácter pedagógico*, de regulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que deben introducirse en este proceso a fin de que cada estudiante aprenda de forma significativa. El objeto básico que debe tener la evaluación, acorde con esta función, es el de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación, desde esta perspectiva, está inserta en el proceso de formación y, por lo tanto, las decisiones a tomar son de carácter estrictamente pedagógico.

Estas dos funciones no son excluyentes. La universidad aboga por una propuesta evaluativa formativa que apoye las decisiones en términos de la certificación de sus estudiantes. Esto equivale a plantear que la universidad asume responsablemente su papel de formadora de hombres y mujeres, como ciudadanos y como profesionales responsables. Por ello, la evaluación en su función pedagógica, debe permitir al alumno reconocer si la elección que hizo en términos de su carrera profesional es o no consecuente con su proyecto de vida.

Evaluar es establecer un compromiso ético. En este sentido, y para invitar a la reflexión, Augusto Pérez propone: *“El primer problema de la evaluación es la resistencia que genera en una sociedad donde el ocultamiento, la opacidad, la complacencia, el corporativismo, la mentira o la corrupción, han configurado las estructuras de poder. La evaluación es una especie de develamiento y desmitificación. Es un principio de sinceramiento y un principio de eficiencia”*¹⁸.

Las universidades, entonces, tienen el compromiso de convertir la evaluación en un proceso transparente, producto legítimo de su vida interna en tanto comunidades científicas y educativas.

Habitualmente se tiene una visión restringida de la función que tiene la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; se acostumbra a identificarla con un examen, acto administrativo poco estimulante para alumnos y docentes. Acreditar el desempeño del alumno es un aspecto de la evaluación en el aula, pero no puede ser el único ni el privilegiado ya que esto supondría empobrecer las posibilidades pedagógicas que ella ofrece.

La evaluación educativa abarca un amplio campo, pudiéndose localizar en distintos ámbitos: el sistema, la institución, el aula. Y siempre está orientada a la toma de decisiones.

¹⁸ PEREZ, Augusto, *“Los avatares de la evaluación”*. En: *Universidad y evaluación estado del debate*, (Buenos Aires, Aique). Pág. 245.

La evaluación es una instancia que se integra a los demás aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *“Las concepciones que se tengan acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, constituyen marcos referenciales epistemológicos y didácticos que, juntamente con criterios ideológico-educativos y consideraciones acerca del contexto en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, actúan a modo de parámetros que guían la reflexión y orientan las interpretaciones”*¹⁹.

La evaluación de los aprendizajes, *“además de la acreditación, implica un proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y de las dificultades de la adquisición, del proceso de comprensión o transferencia de algunos temas o problemas, teniendo en cuenta que no se trata de evaluar sólo la conducta observable, sino que lo importante es evaluar los procesos mentales. Esta perspectiva induce a la observación fragmentaria y descontextualizada de conductas omitiendo el sentido subjetivo y social que las motiva.*

*La evaluación y la acreditación son dos procesos paralelos complementarios e interdependientes; mientras que la evaluación es un proceso amplio, complejo y profundo, la acreditación se refiere a la tarea de certificación de los aprendizajes logrados*²⁰.

3.4.2.1. Acreditación

Se entiende por *acreditación* tanto una instancia por la cual la Universidad certifica ante la sociedad las competencias de los sujetos para su inserción en ámbitos diversos,

¹⁹ CELMAN, Susana, *“¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”*. En: CAMILLONI, Alicia y otros, *“La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”* (Buenos Aires, Paidós). Pág.51.

²⁰ LITWIN, Edith. En: CAMILLONI, Alicia y otros, *“La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”* (Buenos Aires, Paidós). Pág. 32.

como una instancia, de carácter interno, que organiza y ordena la circulación de los alumnos en los distintos niveles y años del proceso formativo

A través de la acreditación, la institución educativa a la vez que organiza y ordena la circulación de los alumnos en los distintos niveles y años, certifica ante la sociedad las competencias de los sujetos para su inserción en ámbitos diversos, incluido el laboral. De este modo se le asigna a la evaluación la misión de identificar las concreciones y niveles de desarrollo, reconociendo incluso las tensiones y contradicciones que se generan en el entramado de su realización.

La acreditación constituye una instancia que puede considerarse insustituible, en tanto permite tener una panorámica del nivel de desarrollo de competencias de un alumno, en un determinado momento de su formación. El problema sobrevendrá si los resultados obtenidos como totalidades de logros o dificultades no son tenidos en cuenta a la hora de futuras decisiones didácticas. Es necesario utilizar dichos resultados para retroalimentar el proceso de formación del alumno, revitalizando tanto sus logros, como las estrategias que les permitirán superar sus dificultades o desfasajes respecto de lo establecido como necesario para ingresar y permanecer en la universidad.

3.4.2.2. Criterios de evaluación

Es fundamental, en términos de dar coherencia al proceso de evaluación, explicitar con claridad los *criterios* con los cuales se realizará la valoración ya que los mismos permiten a todos los actores involucrados en dicho proceso (fundamentalmente estudiantes y docentes), orientar las acciones tendientes al logro de los objetivos.

Evaluar los procesos de aprendizaje con criterios adecuados permite obtener información válida y confiable que ayuda a reconocer el valor de las actividades,

facilita los juicios y permite el mejoramiento de las prácticas o producciones propuestas.

Los *criterios* son las *pautas* o *normas* que los docentes tienen en cuenta para la formulación del juicio de evaluación y que fundamentan las decisiones tomadas. Permiten clarificar lo que es importante en la instancia de evaluación ya que son orientadores y guías para todos los involucrados en el proceso educativo. Es importante que se conozcan de antemano. El criterio alude a la “forma” de certificar o calificar los resultados, tanto a nivel de proceso como de producto, expresándolos de alguna manera en forma cualitativa a través de evidencias o vivencias de aprendizaje.

Los criterios pueden ser explicitados a través de una pauta, de una escala y/o de un nivel de operacionalización tal que permita determinar el rango de ejecución aceptable, de la calidad de este producto en referencia a ese criterio.

Reúnen las siguientes características:

J Son enunciados claros y comunicables que expresan un desarrollo educativo deseable;

J Son una manifestación de algo considerado como importante para el equipo de cátedra;

J Cumplen el papel de orientación y guía para quienes están involucrados en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sirven de base para emitir el juicio evaluativo. Ejemplos de criterios que se pueden considerar respecto de las respuestas de los alumnos en una prueba o en otro tipo de producción: la exactitud (en los cálculos); la coherencia (en lo que se expresa en forma oral o escrita); la consistencia u organicidad (en el tratamiento o análisis de algún tema); la organización lógica (de los contenidos desarrollados); la suficiencia (en los argumentos que se aportan); la relevancia (de los antecedentes o de la información seleccionada); la pertinencia (de las hipótesis formuladas, de las fuentes de información consultadas, de las categorías de análisis utilizadas); la claridad (en el uso del lenguaje, de los juicios de valor, etc.); la precisión (en el empleo del vocabulario o léxico específico de la

disciplina); la exhaustividad (en la selección de los posibles argumentos que fundamenten alguna posición, en el análisis de un caso); la calidad (de lo producido): este criterio requiere de una apertura de especificidad acorde con el tipo de producción de que se trate; la adecuación del registro lingüístico utilizado; etc.

Los criterios de evaluación deben estar articulados pertinentemente con las metodologías de trabajo para el desarrollo de los contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) que se implementen en el espacio curricular o curso.

En síntesis, los criterios representan aspectos o “formas de mirar” las realizaciones de los estudiantes y permiten fundamentar los juicios de evaluación.

3.4.2.3. Instrumentos de evaluación

Las *estrategias de evaluación*, entendidas como los medios o procedimientos adaptados a determinada instancia de evaluación, deberán ser consistentes con los criterios establecidos y estar contextualizadas. En función de las estrategias de evaluación seleccionadas, se escogerán los instrumentos de evaluación, que deberán reunir requisitos de validez, confiabilidad y practicidad.

Es importante, en las distintas instancias de evaluación diferenciar y utilizar diferentes instrumentos. La selección debe realizarse en función de la pertinencia en relación con los saberes y el desarrollo simultáneo de capacidades que se pretende que logre el alumno, como así también de los tiempos de cada asignatura, el número de estudiantes y la dotación del equipo docente.

Los *instrumentos de evaluación* son todos aquellos recursos que permiten comprobar el aprendizaje de los alumnos. Entre ellos se pueden mencionar: *pruebas escritas* estructuradas, semiestructuradas, de ensayo o no estructuradas, a libro abierto; *trabajos escritos* tales como informes, monografías, ensayos; *ejercicios prácticos* de

ejecución de tareas reales y/o simuladas, de análisis de casos; presentación de *proyectos* y su defensa en forma oral o a través de informes escritos; portafolio; *exposiciones orales*; *coloquios*. Es aconsejable que se instruya con antelación a los estudiantes respecto del/los instrumento/s elegidos para las diferentes instancias de evaluación.

Es recomendable en el diseño de *actividades de evaluación*: que se propicie el desarrollo de procesos cognitivos heurísticos; que se promueva la autoevaluación y co-evaluación grupal y de la tarea; que se aborde el planteo de problemas que requieran el desarrollo de capacidades, conocimientos y habilidades y sean susceptibles de tratamientos diversos y de distintos niveles de resolución; que faciliten la apertura interpretativa; que soliciten la consulta de distintas fuentes de información y el ordenamiento y sistematización de los datos.

Se sugiere, para optimizar los exámenes orales, la confección, por parte del equipo docente, de un ‘plan de examen’, en el que se organicen los tiempos, la distribución de los temas y preguntas (cantidad y grado de dificultad) y de un instrumento de registro de los aspectos a evaluar con su correspondiente pauta de calificación.

3.4.3. Normativas y Ordenanzas sobre evaluación de aprendizajes en la Universidad Nacional de Cuyo

Consideramos que existe un vacío normativo con respecto al tema, puesto que solo existe una Ordenanza en el año 1949²¹, en la cual se establece únicamente una escala uniforme de clasificaciones y calificaciones, y, una Ordenanza en el año 2010²², que instaura un marco conceptual en el que se acuerdan las pautas básicas de la evaluación

²¹ Ordenanza N° 78, 2 de marzo de 1949, Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

²² Ordenanza N° 108, 30 de diciembre del 2010, Rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

y la acreditación que se aplicaran en los espacios curriculares y cursos de las diversas carreras de esta Casa de Estudios.

A pesar de esta situación, desarrollaremos en este apartado la consistencia de estas normativas para tener una visión completa de la reglamentación existente con respecto a la evaluación de aprendizajes, particularmente, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

En la Ordenanza que se dictó en 1949, el Rector de la Universidad: Dr. Irineo Fernando Cruz, ordena que a partir de ese año lectivo se establece como escala uniforme de clasificaciones y calificaciones, la siguiente:

0	REPROBADO
1, 2 y 3	INSUFICIENTE
4	SUFICIENTE
5 y 6	BUENO
7, 8 y 9	DISTINGUIDO
10	SOBRESALIENTE

Luego de esta reglamentación hasta el año 2010 no existe desarrollo normativo alguno sobre la evaluación de aprendizajes. Pero al ser la evaluación un problema ideológico y de poder que se enfrenta con los mismos principios y postulados que se relacionan con la concepción que cada uno de los actores universitarios tiene sobre la sociedad y la ciudadanía. Fue necesaria la construcción de un marco político, ético, técnico y pedagógico. Ya que la evaluación es una instancia más de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto no puede concebirse en forma aislada. Además, la Universidad postula que es necesario tener en cuenta a la evaluación desde una perspectiva de carácter formativo, esto implica concebirla como un dispositivo que

posibilita el mejoramiento del proceso didáctico, lo que necesariamente denota su carácter de proceso, continuo y permanente.

Para dar coherencia al proceso de evaluación, se tienen que explicitar con claridad los criterios con los cuales se realizará la valoración, ya que los mismos permiten a todos los actores involucrados en dicho proceso (fundamentalmente estudiantes y docentes), orientar las acciones tendientes al logro de los objetivos. También afirma la Universidad que la evaluación y la acreditación son dos procesos paralelos complementarios e interdependientes; mientras que la evaluación es un proceso complejo, la acreditación se refiere a la tarea de certificación de los aprendizajes logrados. Apelando a que los sistemas de calificación empleados para la acreditación de los aprendizajes y los regímenes de promoción de los alumnos constituyen un componente relevante de los sistemas de evaluación de la educación formal. Es por ello que la Universidad requiere de la constitución de un sistema de calificación, a través de la construcción y la fijación de una escala. Ya que coexisten en el sistema universitario nacional diferentes sistemas de calificación y escalas.

Es así que la Universidad Nacional de Cuyo propone un sistema de calificación más favorable y equitativo para la traducción en notas de los resultados de la evaluación y, en consecuencia, para la construcción de los promedios a consignar en los certificados analíticos de los alumnos.

Esta propuesta se debe a que ha sido una preocupación constante y manifiesta por parte del claustro estudiantil las derivaciones que genera la aplicación del sistema de calificación vigente en la Universidad y otros aspectos vinculados con el proceso de evaluación y acreditación de aprendizajes. En tal sentido, un grupo de consejeros estudiantiles, avalados por la Federación Universitaria de Cuyo (FUC), elevó una petición y propuesta por una “nota justa”. Además, la Secretaría Académica de Rectorado conformó y coordinó una Comisión de Estudio de Evaluación de Aprendizajes, que aportó un conjunto de lineamientos sobre el tema, a partir de un

trabajo sistemático de discusión de enfoques teóricos, así como del análisis de una consulta realizada a alumnos y docentes.

De esta manera, la Universidad Nacional de Cuyo llegó a construir una normativa sobre la evaluación de los aprendizajes. En la cual el Consejo Superior ordenó que la *evaluación de aprendizajes* que se desarrolle en los espacios curriculares y cursos de las diversas carreras de la Universidad Nacional de Cuyo, sean estos con modalidad presencial o semipresencial, se regirá por las normas y pautas que se establecen en la presente ordenanza. A fin de dar coherencia y consistencia al proceso de evaluación, se deberán explicitar con anterioridad y claridad los *criterios* con los cuales se realizará la valoración del mismo. Esos criterios estarán indicados en los programas y/o reglamentos de los espacios curriculares y cursos y serán explicados en forma fehaciente por el equipo docente a sus alumnos.

En relación con los *instrumentos de evaluación, las pruebas* (estructuradas, semiestructuradas, de ensayo o no estructuradas, a libro abierto, etc.) y *trabajos escritos* (informes, monografías, etc.), las consignas, componentes, pautas de elaboración, etc. tendrán indicado el puntaje o ponderación numérica asignados. En el caso de los *exámenes orales y exposiciones*, éstos se regirán por criterios explicitados con antelación en el programa o reglamento del espacio curricular. En estas instancias evaluativas deberán estar presentes al menos dos docentes en el momento de ser examinado el alumno.

Con respecto al sistema de calificación, la ordenanza establece que se regirá por una escala ordinal, de calificación numérica, en la que el mínimo exigible para aprobar equivaldrá al SESENTA POR CIENTO (60%). Este porcentaje mínimo se traducirá, en la escala numérica, a un SEIS (6).

Las categorías establecidas refieren a valores numéricos que van de CERO (0) a DIEZ (10) fijándose la siguiente tabla de correspondencias:

Resultado	Escala Numérica	Escala Porcentual
	Nota	%
NO APROBADO	0	0 %
	1	1 a 12 %
	2	13 a 24 %
	3	25 a 35 %
	4	36 a 47 %
	5	48 a 59 %
APROBADO	6	60 a 64 %
	7	65 a 74 %
	8	75 a 84 %
	9	85 a 94 %
	10	95 a 100 %

Cuando la primera (1ª) cifra decimal, en la escala porcentual, sea de CINCO (5) o más, se aproximará al valor entero inmediato superior. La adopción de la escala requerirá por parte de los docentes la discusión, análisis y acuerdo sobre los *saberes mínimos exigidos* para la aprobación de la obligación curricular y la *ponderación* de los mismos según el grado de importancia establecido. Estos aspectos formarán parte de los criterios de evaluación del espacio curricular o curso, acorde con lo señalado en el Artículo 2° de la presente ordenanza.

Para la homogenización de las notas obtenidas por los alumnos aún no egresados con la escala de calificación previa a la establecida en esta ordenanza, se establece la siguiente grilla de conversión, para la elaboración de los correspondientes promedios y certificados analíticos:

Grilla para la conversión de notas	
Escala numérica anterior	Nueva escala
0	0
1	1
2	4
3	5
4	6
5	
6	7
7	
8	8
9	9
10	10

Además, los alumnos tendrán derecho a la *devolución de los resultados de aprendizaje evaluados*, en tiempo y forma. En el caso de los instrumentos escritos, el alumno deberá poder acceder a los exámenes escritos, trabajos, etc., corregidos, como parte de su proceso de aprendizaje y de mejora. El mencionado instrumento, original o copia, deberá ser entregado a solicitud del interesado una vez comunicada y/o publicada la nota. La Universidad adopta, para su nivel superior de enseñanza, los siguientes *regímenes de acreditación y/o promoción*:

J El *sistema de acreditación y/o promoción por examen final* requiere que el alumno apruebe una instancia de evaluación escrita u oral o una combinación de ellas. El examen (escrito, oral, mixto) debe estar diseñado de manera tal que permita apreciar en síntesis el aprendizaje logrado por el alumno a lo largo de todo el curso. Tiene que poseer las características de validez, pertinencia y consistencia.

J El *sistema de acreditación y/o promoción sin examen final* puede asumir diferentes formas:

J Aplicación de un régimen de evaluaciones parciales cuyas calificaciones se procesan según el *régimen de promoción por calificación promedio o de logros mínimos exigidos* y debe incluir una instancia de *evaluación integradora*.

J Adopción de una modalidad que evalúa sobre la base del análisis, interpretación y apreciación de *registros sistemáticos de observaciones* efectuadas por el docente respecto de las conductas, los procesos y las producciones realizadas por los alumnos en situaciones no puntuales de evaluación. Este tipo de *evaluación es continua, de orientación y guía*, acorde con la propuesta de enseñanza y aprendizaje que se realice.

La presente ordenanza comenzó a regir en las unidades académicas de la UNCUYO a partir del Ciclo lectivo 2011.

A partir de determinar los contenidos teóricos, socio-históricos y conceptuales sobre el tema, nos ocuparemos de analizar en el próximo capítulo la relación que existe entre las metodologías de evaluación que utiliza la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo y el origen social de los alumnos, a través de encuestas a los alumnos de las carreras (Trabajo Social, Comunicación Social, Ciencias Políticas y Sociología) que integra la Institución.