

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO



Ana García de Fanelli

Acceder a la universidad y graduarse: Argentina en el contexto internacional

Marta Panaia

Temporalidades individuales e institucionales del abandono universitario

Sonia Araujo

Evaluación de la universidad e investigación:
temas, perspectivas de análisis e inserción institucional

Mónica de la Fare

Leslie Adriana Quiroz Schulz

La internacionalización del posgrado en tres países de América Latina,
¿una estrategia de política exterior?

ENTREVISTAS

Ana María Ezcurra

Ernesto Villanueva

Adriana García

Ana Alderete

CRÓNICAS

Julián Rebón

Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

17

presentación



Cachibache

La invitación a escribir el Prólogo de un nuevo número de *Pensamiento Universitario (PU)* es una gran satisfacción por lo que siempre hemos apreciado, en la Universidad Nacional de La Plata, a esta Revista, a Pedro Krotsch, su fundador, y al “Grupo de La Plata”, una de sus bases significativas de sustentación. Además, me resulta muy atractivo que esta invitación coincida en un número centrado en un tema de máxima preocupación en la actualidad como es el de los desafíos que se nos presentan en el sistema universitario: el ingreso, la permanencia en la universidad y el egreso de nuevas camadas de estudiantes, a partir de considerar a la educación universitaria como un derecho universal.

Leyendo los artículos que este número exhibe, recordé una primera intervención de Eduardo Rinesi, en ese entonces Rector de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en las Jornadas “Ciencias

Sociales y Política en Argentina”, organizadas por el Consejo de Decanos de Ciencias Sociales y Humanas, en la Biblioteca Nacional en marzo de 2012. Lo que recuerdo con simpatía de su sugestiva enunciación fue el hecho que un rector desplegara una reflexión autocrítica acerca del impacto que ciertas políticas que habíamos estado auspiciando, sosteniendo y celebrando en los últimos años, tal vez estuviesen teniendo efectos no deseados respecto del tipo de paradigma académico y científico que habíamos estado fomentando sobre las nuevas generaciones de becarios, docentes, investigadores, autoridades. Si bien su actuación de ese día, como él mismo lo dejó claro, tuvo aristas simplificadoras y ridiculizantes sobre nosotros mismos, logró firmemente llamar la atención acerca de la desvalorización creciente que desde los años 90 en adelante había padecido la actividad de docencia y, por

presentación

lo tanto la enseñanza de grado, respecto del conjunto de las tareas “más significativas” de investigación, posgrado y extensión que, también en los últimos años, habían gozado de sólidas preferencias en el diseño de políticas públicas muy productivas.¹

Que un rector, un actor fuerte del sistema, volviera su mirada sobre lo que muy es- forzadamente habíamos propiciado durante 30 años de democracia en el país y en la universidad; que celebrase la notable consolidación de la profesión académica en las universidades y que, a pesar de ello, señalase su efecto no deseado -la desatención del aula- y que fuese capaz, a la vez, de proponernos un cambio del punto de observación, una nueva perspectiva crítica para repensar esas políticas

actualizando la misión de la universidad, generaba la ilusión -muchas veces alentada por Pedro Krotsch en estas páginas- que los mismos actores del sistema fueran capaces de proponer, a partir de esa auto- crítica, un nuevo programa de trabajo transformador.

En ese sentido, es que recu- peré ese recuerdo, justo cuando este nuevo número de **PU** vuelve a combinar el indispen- sable trabajo de investigación sobre las políticas acadé- micas y científicas, sus resulta- dos y desafíos -presentes en sus rigurosos artículos- con la palabra viva de autoridades de nuestras universidades pú- blicas, comprometidas con la idea de que el ingreso, permanencia y egreso con certifica- ciones de calidad pueda tener en nuestras instituciones un camino exitoso.

Ana M. Ezcurra, investiga- dora entrevistada en este nue- vo número de **PU**, nos ha seña- lado que el fracaso académico y la deserción en los estudios universitarios no constituyen sólo una preocupación nacio- nal, sino una tendencia exis- tente a nivel internacional, en los EEUU, Europa y Latino- américa, como uno de los con- tinentes de mayor desigualdad en el acceso a la educación. En el caso argentino que interesa en estas páginas, la presión por mejorar los índices de re- tención de matrícula proviene, además, de un cambio de pers- pectiva: la necesidad de que la educación universitaria como derecho universal deje de ser sólo un slogan de política pú- blica y pueda ser una meta lo- grada en nuestra Universidad, aceptando el desafío de com- binar armónicamente masivi- dad y calidad.

Desde la vuelta de la de- mocracia en 1984, el número de estudiantes no ha dejado de incrementarse, fenómeno que nos entusiasma. A pesar de esta expansión, favorecida por el desarrollo de políticas públicas muy activas de los últimos años (Ley de Educa- ción Secundaria Obligatoria, Creación de nuevas universi- dades...), se observan dificul- tades que es preciso enfrentar

1 Unos años antes que Rinesi, Horacio González, había señalado la necesidad de volver al aula, pensando en las consecuencias de estas políticas (en especial, los efectos inmediatos del programa de incentivos a la investigación). En una conferencia de 2003 -organizada por el novel Consejo de Decanos de Ciencias Sociales y Humanas en la UNVM- rescataba el papel del *aula*, como “*el máximo lugar de realización de la universidad*”, de transmisión de conocimientos, de valores y de presencias. Horacio González observaba, entonces, cómo los profesores de las mayores categorías eran requeridos para consagrarse al pos- grado y para participar cada vez más en estas instancias de centralización de la vida universitaria como consultores, evaluadores, acreditadores y auditores. Así las cosas, el grado se abandonaba. Y agregaba: “*no puede ser que nos manten- gamos tan supuestamente inocentes respecto de las mutaciones tecnológicas del conocimiento, ahí hay un foco de politización*”. Reproducida en *Crisis de las Ciencias Sociales de la Argentina en CRISIS*, Consejo de Decanos de Facul- tades de Ciencias Sociales y Humanas, Prometeo, Bs.As, 2005, p. 67.-

presentación

y discutir y que se relacionan con la idea de la *misión* de la universidad respecto de una más intensa inclusión educativa, que parta del reconocimiento de la heterogeneidad social y del deseo de atraer estudiantes y de no perderlos en los trayectos académicos. Esta significativa masificación de la universidad implicó el acceso de una población estudiantil cada vez más diversa, proveniente de sectores sociales nuevos, con diferentes capitales culturales que nos desafía a pensar en nuestras formas de comunicación con estas juventudes heterogéneas y, por lo tanto, a reflexionar sobre cómo tender puentes con sectores sociales tradicionalmente no involucrados con la educación universitaria.

Este libre acceso que fue permitiendo la incorporación creciente de estudiantes primera generación de universitarios en sus familias, no obstante, nos muestra sus límites en las estadísticas que comparan, por ejemplo, la distribución de logros por quintiles de ingreso per cápita familiar. Así, nos enteramos de que sólo el 6 % de los graduados universitarios pertenece al quintil más pobre de la sociedad, mientras que los egresados del quintil más rico representan más del

40% del total de egresados y, si consideramos los dos quintiles de mayores recursos, esa cifra se eleva a más del 66 % de los graduados del sistema. Unos pocos números, entonces, dan cuenta de los límites de esta democratización² y nos incitan a profundizar en la expresión *inclusión-excluyente* utilizada por Ezcurra en la entrevista y que está de algún modo presente en el trabajo de Ana G. de Fanelli cuando nos habla de “la brecha entre los indicadores de acceso y graduación” en Argentina y en otros países de Muy Alto Desarrollo Humano, en su análisis comparativo. Como, asimismo, en el de Marta Panaia quien estructura su trabajo en torno a una idea del abandono estudiantil que esté “más allá de la idea de deserción con reminiscencias militares y de la de exclusión con características de expulsión”, proponiendo, también, de este modo, analizar lo que ocurre *dentro* de las instituciones y de las estrategias que se ponen en juego para enfrentar el fenómeno.

Al menos dos grandes imperativos podrían desprenderse de esos mínimos datos: retener a los estudiantes que

recibimos, estudiando los motivos del abandono especialmente en los primeros años de las carreras de grado (como lo hace el detallado artículo de Marta Panaia en estas páginas); y atraer a aquellos estudiantes que no llegan a tener a la universidad como proyecto de vida -mejorando la penetración de la universidad en sus zonas de influencia (preocupación y acciones que se exhiben ampliamente en las entrevistas al Rector de la UNAJ, Ernesto Villanueva y a las Secretarías Académicas Ana Alderete de la UNC y Adriana García de la UNCuyo también en estas páginas).

La complejidad de la problemática llevó a multiplicar el análisis de los factores que inciden negativamente para resolver el problema, algunos de ellos reseñados en los artículos mencionados. No obstante, podríamos agregar como problema macro el fracaso de las políticas neoliberales en educación cuyo mayor exponente ha sido la reforma educativa de los años 90, marco del que todavía se conserva la insistencia en mediciones de rendimientos econométricos que hacen poco lugar a la reflexión

2 Estos datos pueden constatar en *Política Universitaria*, N°1, marzo 2014, editada por la Revista del IEC, Instituto de Estudios y Capacitación de Conadu, Centro Miembro de CLACSO. pp.6-7.

presentación

sobre la desarticulación del sistema que produjeron estas políticas, y cargan en la cuenta de la escuela el fracaso de los últimos años.

Alentadas, entonces, por diferentes diagnósticos, las universidades pusimos en marcha diferentes programas sociales: becas, comedores (2.800 estudiantes por día comen en la UNC, dice Ana Alderete en esta entrevista y agrego: 7.500 estudiantes por día, en la UNLP), tutores, política social médica y preventiva, etc, etc... y cursos introductorios, niveladores y socializadores. En estas evaluaciones predominaba lo que Ezcurra llama, críticamente en su entrevista, una “óptica hegemónica” en la perspectiva analítica que hace recaer el peso del fracaso de nuestras políticas en las condiciones sociales de los estudiantes o en su mala preparación, producto de la “pésima” experiencia escolar secundaria y nunca en las fallas de las instituciones universitarias.

Y es ahí donde adquiere luminosidad la perspectiva autocrítica del rector que vuelve la mirada sobre nosotros mismos, los docentes, los cons-

tructores de las políticas académicas y no nos desresponsabiliza buscando al culpable fuera del recinto universitario. La autorreflexión que necesitamos, entonces, debe partir de promover un cambio de cultura institucional capaz de revalorizar la función docente en el grado, una función que no siempre ha sido considerada prestigiosa. Cuando nos hemos estado refiriendo a ella con la expresión “carga de docencia” para establecer las horas exigidas de nuestra dedicación a la enseñanza de grado, estamos tal vez delatando, así, una forma de concebir la función docente sobre la que necesitamos detenernos a reflexionar.³

Los trabajos aquí reunidos (incluyo, además, el panorama imprescindible de Sonia Araujo, y el ilustrativo artículo de Mónica de la Fare y Leslie Quiroz Schulz) contribuyen en ese sentido a fortalecer -con investigación, con referencias al campo de estudios en su conjunto y con los relatos de las experiencias de políticas que se llevan adelante en distintas universidades- las condiciones internas del siste-

ma universitario para que esa autorreflexión permita abrir un espacio colectivo de discusión y propuestas que involucren a distintos actores institucionales que bien podrían ser: Universidad, Estado y Gremio docente; construir un ámbito de trabajo colectivo que nos lleve a confluir en el diseño de programas conjuntos para coincidir en la proyección de estrategias que nos aproximen a colmar esa brecha de la que nos hablan las entrevistas y los artículos de este número.

En definitiva, *PU* sigue siendo una excelente herramienta para hacernos cada vez más conscientes de que producimos políticas para nuestra regulación y autocrítica, sobre todo en tiempos en los que vemos amanecer el menoscabo del Estado, el cultivo del vaciamiento de la noción de ciudadanía y de las políticas de ampliación de derechos que habíamos logrado.

Ana Barletta

La Plata, 23 de diciembre
de 2015



3 Rinesi, E., “Políticas de Investigación en Ciencias Sociales”, Mesa V, Intervención publicada en Barletta, A, (Compiladora), *Ciencias Sociales y Política en Argentina*, Consejo de Decanos de Ciencias Sociales y Humanas / UNL, Santa Fe, 2013, pp.185-193.



Celia

Acceder a la universidad y graduarse: Argentina en el contexto internacional

Ana García de Fanelli*

En el presente trabajo comparo algunos indicadores internacionales de educación superior y universitaria referidos al acceso y a la graduación, examinando cómo se ubica la Argentina frente a otros países de mayor desarrollo en estas dimensiones.¹

En base a los indicadores elaborados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS-UNESCO, 2015) y la OECD (2014), en el análisis comparado he seleccionado aquellos países que se ubican entre los primeros del ranking del Índice de Desarrollo Humano (IDH) (PNUD, 2014).² Este índice establece un ordenamiento de los países en función del grado del desarrollo económico alcanzado (medido a través del PBI per cápita) y según el avance logrado en lo que respecta a la educación y la salud de la población. Aporta, por tanto, una visión más amplia del bienestar social y la calidad de vida de un país que sólo su riqueza econó-

1 Algunos de los indicadores examinados en este artículo comprenden a la educación superior en su conjunto pues no estaba disponible la información correspondiente para la educación universitaria exclusivamente. Siempre que fue posible, he centrado la atención en el sector universitario.

2 Los países con muy alto desarrollo humano según el PNUD en el año 2013 comprenden 49. En este trabajo hemos tomado en cuenta la mitad superior de este ranking, excluyendo algunos casos sobre los cuales no hay información para los indicadores seleccionados.

* Lic. y Dra. en Economía. Profesora de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora Principal del Conicet en el área de Educación Superior del CEDES.

artículos

mica. Al respecto, cabe destacar que la Argentina se ubicaba en el 2013 en el puesto 49 del ranking del IDH, siendo el último país dentro del subgrupo que la PNUD denomina de muy alto desarrollo humano (el cual de ahora en más como MADH).

Asimismo, incluyo en el análisis comparado a los dos países latinoamericanos que pertenecen a la OECD y que presentan la mayor desigualdad en la distribución del ingreso dentro de este grupo de países: Chile, también posicionado dentro de los países con MADH y México, ubicado en

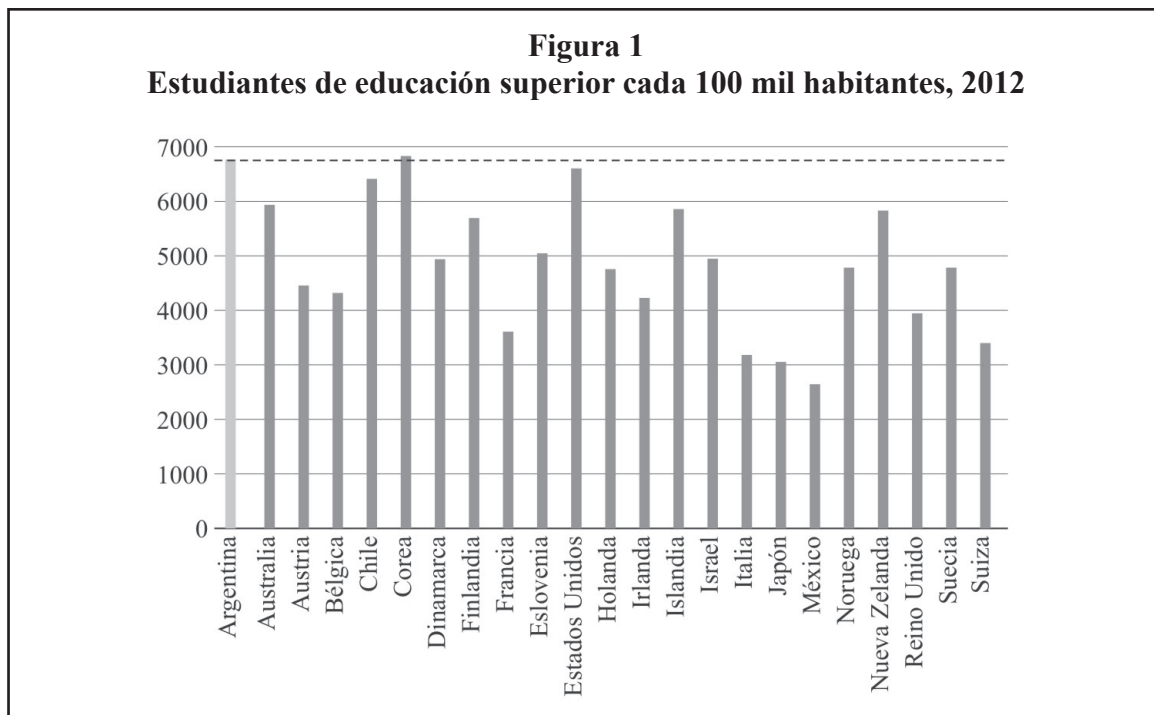
el grupo siguiente dentro de los países con alto desarrollo humano (PNUD, 2014).

Traspassando las puertas de las altas casas de estudio

Con el propósito de examinar comparativamente el grado de acceso de la población a los estudios de nivel superior, un indicador de interés es la cantidad de estudiantes en este nivel cada 100 mil habitantes. En el siguiente gráfico se puede apreciar la posición relativa de la Argentina respecto de algunos de los países que

integraban el grupo de los que tenían en 2012 MADH.

Con 6.636 estudiantes de educación superior cada 100 mil habitantes, la Argentina se ubicaba en el 2012 por encima de todos los países incluidos en la Figura 1, con la excepción de Corea que tenía entonces 6.850 estudiantes de educación superior cada 100 mil habitantes. Respecto de los países latinoamericanos en la OECD, la Argentina se ubicaba en una posición similar a Chile y mucho más elevada que la de México (Figura 1).



Fuente: UIS-UNESCO (2015).

Ana García de Fanelli

Cabe no obstante señalar que el dato de cantidad de estudiantes de educación superior en la Argentina, que proviene de la información que cada institución universitaria y terciaria no universitaria suministra al Ministerio de Educación, puede estar sobreestimado debido a la falta de depuración periódica de los registros de alumnos. De ello da cuenta el comparar la cantidad total de estudiantes de educación superior en el 2010 según los datos aportados por el Ministerio de Educación y los que surgen del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda del mismo año. La diferencia total entre una y otra fuente es de aproximadamente 730 mil estudiantes menos en la fuente censal, ubicándose la mayor diferencia en la matrícula de grado y posgrado universitaria. Si calculamos entonces este indicador para el año 2010 según los datos censales, la Argentina tenía 4.510 estudiantes de educación superior cada 100 mil habitantes en lugar de 6.636. Comparando este indicador con los datos también del 2010 correspondientes a los países incluidos en esta figura 1, Argentina se ubicaba respecto del valor de este indicador por debajo de Australia, Corea, Estados Uni-

dos, Finlandia, Nueva Zelanda e Israel, pero aun así superaba a otros países de MADH como Austria, Francia, Japón, Reino Unido y Suiza. En suma, más allá de la probable falta de exactitud del indicador en lo que respecta al número de estudiantes de educación superior que recopila el Ministerio de Educación, es indudable que la Argentina presentaba, a fin de la primera década de 2000, un nivel de matrícula similar en relación con su población a la que tienen varios de estos países de MADH.

Focalizando ahora la atención en el sector universitario, es posible utilizar un indicador incorporado por la OECD, el cual permite proyectar a futuro el grado de accesibilidad a la educación universitaria a través de la tasa de ingreso a este nivel. Este indicador se calcula de acuerdo con el porcentaje de una cohorte de edad que se espera ingrese a los programas de nivel terciario durante su vida.³ Esta estimación se basa en el número de nuevos ingre-

santes en un determinado año y en la distribución de edad de ese grupo. Se supone entonces que el patrón de ingresos a cada edad es el mejor estimador del comportamiento actual de los jóvenes en el curso de sus vidas (OECD, 2014).

En el Cuadro 1 se puede apreciar que mientras que el 58% de los jóvenes de los países de la OCDE esperan ingresar a los estudios de grado y maestría universitarias, en la Argentina la proporción es algo mayor, alcanzando al 60%.⁴ La diferencia con el promedio de la OCDE se debe en particular a que la tasa de ingreso esperada entre las mujeres es superior en la Argentina (69% de las mujeres ingresarán a este nivel). En general se observa que en todos los países considerados en este cuadro, con la excepción de Japón, las chances de ingreso a la educación universitaria de grado y maestría son mayores entre las mujeres que entre los varones.

Contrastando con este buen nivel de la Argentina en

3 Dependiendo del nivel de educación superior, se toma en cuenta los estudiantes matriculados entre los 21 y 24 años en el grado y maestrías y entre los 25 y 29 en el doctorado. Para mayor detalle sobre este indicador y la metodología empleada en su cálculo véase OECD (2014).

4 Al igual que el indicador previo analizado, este número también puede estar sobreestimado por la calidad de los datos sobre la matrícula universitaria en la Argentina.

artículos

lo que respecta a la accesibilidad a los estudios de grado, se observa un bajo acceso a los estudios de nivel doctoral. Apenas 0,7% de los jóvenes se espera que estudien en este nivel frente al 2,6% en promedio en los países de la OECD.

En suma, en el nivel de los estudios universitarios de grado, Argentina presenta un nivel de acceso y cobertura semejante o incluso superior al de algunos países de MADH. Además, la tasa de ingreso a la educación universitaria de grado en la Argentina es superior a la de Chile y casi el doble que la de México. Empero, presenta todavía un bajo desarrollo el acceso al nivel doctoral, lo cual también ocurre en estos otros dos países latinoamericanos (Véase Cuadro 1).

Alcanzando la meta final: el título

Si bien el grado de acceso de los estudiantes argentinos a la educación superior y en especial a las universidades es elevado, comparable al que presentan los otros países de

Cuadro 1
Tasas de ingreso a la educación universitaria por nivel y género, 2012

| Países | Programas universitarios | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|-------|---------|--------------------------------------|-------|---------|
| | Terciario Tipo A ¹ | | | Avanzados investigación ² | | |
| | Seleccionados | Total | Varones | Mujeres | Total | Varones |
| <i>Argentina</i> ² | 60 | 50 | 69 | 0,7 | 0,8 | 0,7 |
| OECD promedio | 58 | 52 | 65 | 2,6 | 2,7 | 2,6 |
| Alemania | 41 | 37 | 45 | 2,6 | 2,8 | 2,4 |
| Austria | 53 | 48 | 58 | 4,1 | 4,2 | 4,0 |
| Bélgica | 34 | 32 | 35 | nd | nd | nd |
| Chile | 47 | 43 | 52 | 0,4 | 0,5 | 0,4 |
| Corea | 69 | 68 | 69 | 3,1 | 3,6 | 2,5 |
| Dinamarca | 74 | 64 | 85 | 3,9 | 4,1 | 3,7 |
| Eslovenia | 76 | 64 | 88 | 4,2 | 3,6 | 4,8 |
| España | 52 | 44 | 60 | nd | nd | nd |
| Estados Unidos | 71 | 64 | 79 | nd | nd | nd |
| Finlandia | 66 | 60 | 73 | 2,4 | 2,2 | 2 |
| Francia | 41 | 37 | 45 | 2,6 | 2,8 | 2,4 |
| Holanda | 65 | 61 | 70 | 1,3 | 1,4 | 1,3 |
| Irlanda | 54 | 49 | 59 | nd | nd | nd |
| Islandia | 80 | 65 | 95 | 2,2 | 1,8 | 2,7 |
| Israel | 60 | 54 | 67 | 2,0 | 1,9 | 2,1 |
| Italia | 47 | 40 | 55 | 1,7 | 1,6 | 1,8 |
| Japón | 52 | 56 | 47 | 1,0 | 1,4 | 0,7 |
| México | 34 | 35 | 34 | 0,4 | 0,5 | 0,4 |
| Noruega | 77 | 63 | 91 | 2,4 | 2,4 | 2,5 |
| Nueva Zelanda | 78 | 63 | 94 | 2,7 | 2,7 | 2,6 |
| Reino Unido | 67 | 59 | 76 | 3,0 | 3,2 | 2,8 |
| Suecia | 60 | 49 | 72 | 3,1 | 3,3 | 3,0 |
| Suiza | 44 | 52 | 47 | 5,0 | 5,4 | 4,7 |

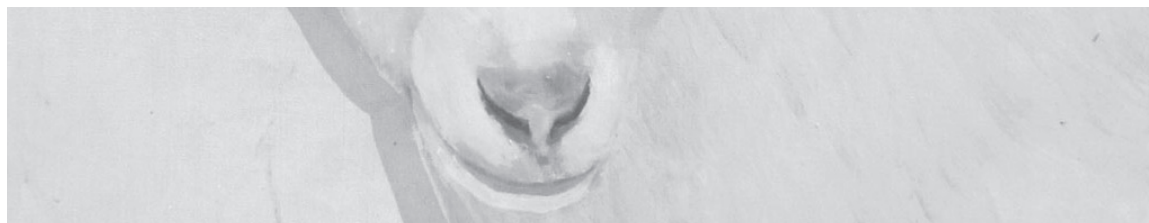
nd: dato no disponible

1. Comprende a los programas de grado universitario y posgrados como maestrías y especializaciones.

2. Comprende a los programas de doctorado y posdoctorado.

3. Comprende al año 2011.

Fuente: OECD Education at a Glance (2014).



Ana García de Fanelli

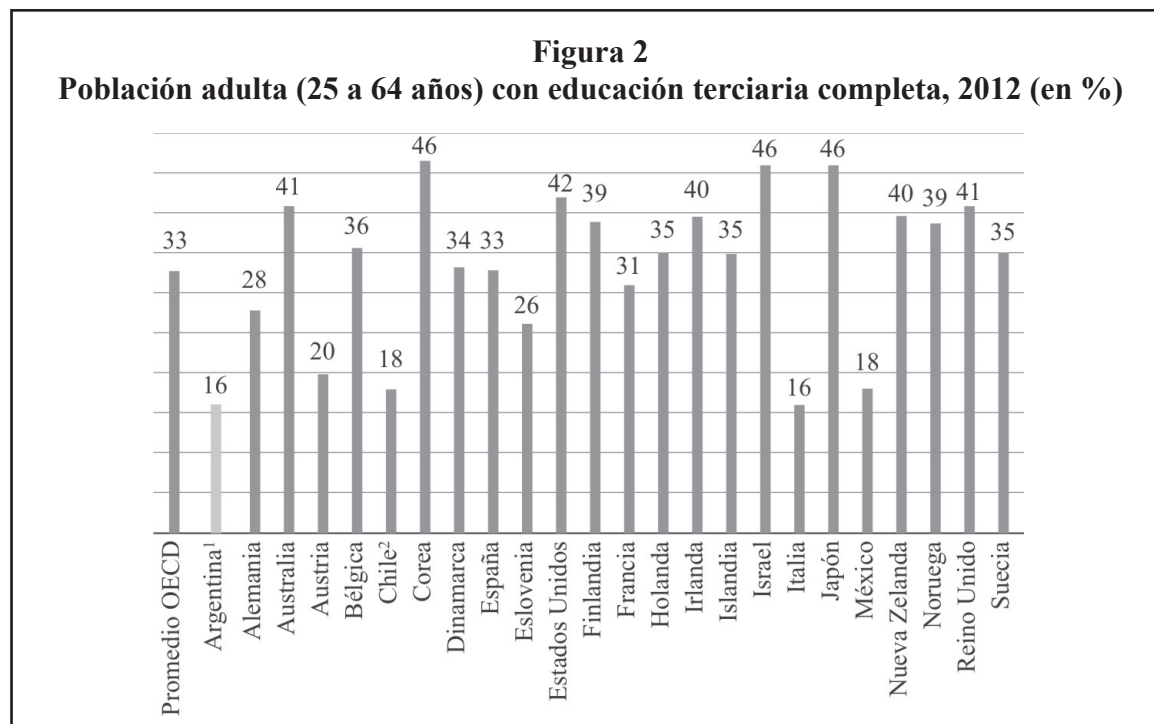
MADH, la brecha con éstos se aprecia al analizar cuántos de estos jóvenes finalmente alcanzan a graduarse. La Figura 2 muestra cuál es la proporción de los graduados con educación superior en la población adulta en los países seleccionados (Véase Figura 2).

Mientras que, según se observa en el Cuadro 1, la cantidad de estudiantes de educación superior cada 100 mil habitantes era en 2012 superior en la Argentina que en Australia, Estados Unidos y

el Reino Unido, la proporción de graduados con educación superior en la población adulta argentina sólo alcanzaba al 16% frente a 41-42% en estos países. La Argentina se ubicaba, en lo que respecta a este indicador, en una situación semejante a Chile, México e Italia. No obstante cabe resaltar que tanto México como Italia tenían en el 2012 la mitad de los estudiantes de educación superior cada 100 habitantes que la Argentina. En suma, esto revela que en la Argentina los niveles de abandono son

más elevados que en estos países.

En lo que respecta a la graduación en el sector universitario, se puede examinar el indicador construido por la OECD denominado “tasa neta de graduación en la educación superior”. La tasa neta de graduación representa el porcentaje estimado de personas de un grupo de edad específico que completará la educación terciaria durante su vida, en base a los patrones actuales de graduación presentes en cada país (OECD, 2014).



1. Corresponde a 2010 según Censo de Población y Vivienda adulta de 25 a 59 años.

2. Corresponde a 2011.

Fuente: OECD (2014) e INDEC (2012).

artículos

De acuerdo con el cálculo de este indicador, el 39% de los jóvenes en la OECD obtendrán su primer título de grado, mientras que en la Argentina sólo lo alcanzarán el 12% de los estudiantes. Este porcentaje es además significativamente inferior al de Chile (21%) y al de México (22%). Lo mismo sucede al comparar la proporción de jóvenes que accederán a un segundo título, equivalente a maestría, en la OECD (18%) y en la Argentina (1%). Las chances de lograr este segundo título son además mayores en Chile (7%) y en México (3%) que en la Argentina. No obstante, en el nivel doctoral la situación de la Argentina (0,3%) es igual a la de México y levemente mejor que la de Chile (0,2%), empero en todos estos casos resulta inferior a la del promedio de los países de la OECD (1,6%) (Véase Cuadro 2).

En lo que respecta a la distribución según campos del conocimiento, en el Cuadro 3 se puede apreciar que en todos los países la mayor proporción de los graduados de educación superior se concentra en las carreras de las ciencias sociales. No obstante, en algunos países como Alemania, Nueva Zelanda y el Reino Unido, la proporción de graduados en

Cuadro 2
Tasas netas de graduación en los programas universitarios (en %) 2012

| Países | Tipo A 1er. Tit. ² | Tipo A 1er. Tit. ³ | Avanzado Inv. ⁴ |
|------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| Argentina ¹ | 12 | 1 | 0,3 |
| OECD promedio | 39 | 18 | 1,6 |
| Alemania | 31 | 7 | 2,7 |
| Australia ¹ | 64 | 21 | 2,0 |
| Austria | 36 | 12 | 2,2 |
| Bélgica | 18 | 26 | 1,7 |
| Canadá ¹ | 35 | 12 | 1,3 |
| Chile | 21 | 7 | 0,2 |
| Corea | 49 | 11 | 1,5 |
| Dinamarca | 48 | 25 | 2,2 |
| Eslovenia | 45 | 7 | 1,9 |
| España | 37 | 10 | 1,2 |
| Estados Unidos | 39 | 19 | 1,8 |
| Finlandia | 50 | 24 | 2,8 |
| Francia ¹ | 38 | 18 | 1,7 |
| Holanda | 49 | 22 | 2,0 |
| Irlanda | 46 | 24 | 2,0 |
| Islandia | 65 | 26 | 0,9 |
| Israel | 42 | 19 | 1,5 |
| Italia | 32 | 24 | 1,4 |
| Japón | 45 | 7 | 1,1 |
| México | 22 | 3 | 0,3 |
| Noruega | 46 | 13 | 2,1 |
| Nueva Zelanda | 60 | 19 | 1,9 |
| Reino Unido | 45 | 28 | 2,4 |
| Suecia | 35 | 12 | 2,8 |
| Suiza | 28 | 19 | 3,3 |

1. Comprende al año 2011.

2. Equivalente a título de grado en la Argentina.

3. Equivalente especializaciones y maestrías en la Argentina.

3. Equivalente doctorados y posdoctorados en la Argentina.

Fuente: OECD (2014).

las ciencias básicas duplica al caso argentino y lo mismo ocurre con el campo amplio de las ingenierías, arquitectura y otras disciplinas vinculadas con la manufactura y la cons-

trucción. En este último caso sobresalen los casos de Corea, Finlandia y Japón, con una alta proporción de sus graduados dentro de este campo disciplinario (Véase Cuadro 3).

Ana García de Fanelli

Cuadro 3
Graduados de educación superior según campo disciplinario, 2012 (en %)

| Países | EDU | HA | CSOC | CBAS | INGAR | AGRI | SALUD | SERV | NE | TOTAL |
|------------------------|-----|----|------|------|-------|------|-------|------|----|-------|
| Argentina ¹ | 16 | 10 | 34 | 7 | 7 | 2 | 18 | 6 | 0 | 100 |
| Alemania | 9 | 16 | 23 | 13 | 15 | 2 | 19 | 3 | 0 | 100 |
| Australia ¹ | 8 | 10 | 45 | 8 | 8 | 1 | 17 | 3 | 1 | 100 |
| Austria | 16 | 10 | 35 | 9 | 17 | 2 | 9 | 3 | 3 | 100 |
| Bélgica | 15 | 11 | 30 | 5 | 11 | 2 | 21 | 2 | 0 | 100 |
| Chile | 16 | 4 | 29 | 5 | 14 | 2 | 21 | 8 | 0 | 100 |
| Corea | 7 | 18 | 22 | 7 | 24 | 1 | 14 | 7 | 0 | 100 |
| Dinamarca | 7 | 12 | 36 | 8 | 13 | 2 | 20 | 2 | 0 | 100 |
| Eslovenia | 7 | 9 | 40 | 8 | 17 | 3 | 7 | 9 | 0 | 100 |
| España | 14 | 8 | 27 | 8 | 14 | 1 | 15 | 8 | 5 | 100 |
| Estados Unidos | 10 | 12 | 36 | 9 | 7 | 1 | 17 | 8 | 0 | 100 |
| Finlandia | 7 | 13 | 25 | 7 | 20 | 2 | 20 | 5 | 0 | 100 |
| Holanda | 12 | 10 | 40 | 6 | 8 | 1 | 17 | 5 | 1 | 100 |
| Italia | 7 | 15 | 32 | 7 | 13 | 2 | 16 | 3 | 5 | 100 |
| Japón | 7 | 15 | 27 | 3 | 17 | 3 | 13 | 8 | 7 | 100 |
| México | 12 | 4 | 45 | 6 | 21 | 2 | 9 | 1 | 0 | 100 |
| Noruega | 17 | 9 | 27 | 8 | 9 | 1 | 23 | 6 | 0 | 100 |
| Nueva Zelanda | 12 | 14 | 32 | 12 | 7 | 1 | 15 | 5 | 1 | 100 |
| Reino Unido | 10 | 16 | 32 | 13 | 9 | 1 | 16 | 2 | 1 | 100 |
| Suecia | 11 | 6 | 28 | 8 | 19 | 1 | 24 | 3 | 0 | 100 |
| Suiza ¹ | 10 | 9 | 37 | 8 | 13 | 2 | 14 | 8 | 1 | 100 |

1. Comprende al año 2011.

ED: Educación

HA: Humanidades y Artes

SBA: Biología, física, matemática, computación y estadística.

INGAR: Ingenierías, arquitectura, carreras vinculadas con la construcción y la manufactura.

AGRI: Carreras vinculadas con la agricultura, bosques, pesca y veterinaria.

SALUD: Salud y servicios sociales.

SERV: Servicios personales de transporte y protección ambiental.

NE: no conocido o sin especificar.

Fuente: UIS-UNESCO (2015).



artículos

En América Latina, tanto Chile como México cuentan con una proporción de graduados en las ingenierías, arquitectura y otras carreras vinculadas con la construcción y la manufactura muy superior a la de Argentina.⁵

La preocupación que se observa en los gobiernos por asegurar una cantidad adecuada de graduados en las ciencias básicas y las ingenierías se vincula con el papel estratégico que se supone tienen estos campos en el avance tecnológico y en la mejora de la calidad de vida dentro de la sociedad del conocimiento. En la Argentina, esta preocupación se aprecia en la creación de becas y otros programas dentro de la Secretaría de Políticas Universitarias y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva que apuntan a mejorar los índices de acceso, retención y graduación entre los estudiantes de estos campos disciplinarios (García de Fanelli, 2014a).

Factores asociados con la brecha entre acceso y graduación

Si bien en función de los datos disponibles, no es posible determinar cuáles son factores que inciden en la brecha

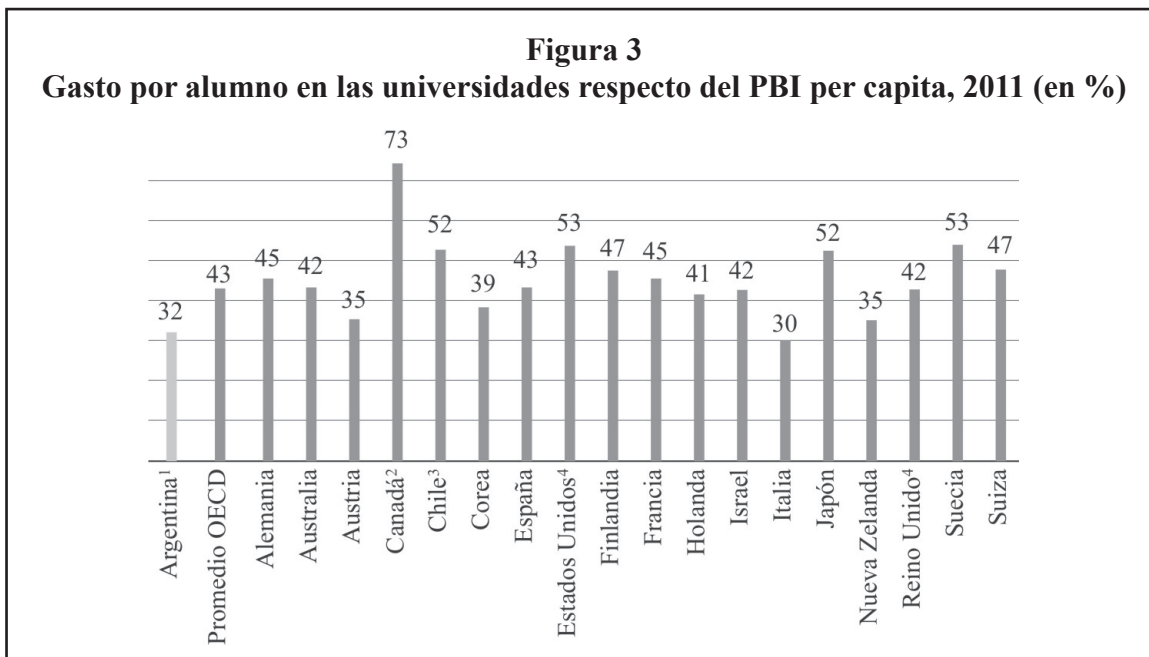
que se observa entre el acceso y la graduación en la Argentina y en los países de MADH, a modo de hipótesis es posible destacar algunos factores que pueden llegar a explicar al menos una parte de esta variabilidad. Estos factores son los recursos financieros disponibles en los sistemas de educación superior, el nivel de formación académica previa y el perfil socioeconómico y el capital cultural de los jóvenes que acceden a los estudios universitarios y la duración formal de las carreras.

Los recursos financieros destinados por el gobierno argentino a las universidades nacionales aumentaron significativamente durante la primera década del 2000 (SPU, 2012). Esto explica que el gasto por alumno en el sector universitario en relación al PBI per cápita del país haya mejorado respecto del pasado, aunque todavía resulte inferior al de la mayoría de los países de MADH,⁶ con la excepción de Italia (véase Figura 3).

Se debe tener presente que este indicador mide el grado de esfuerzo que realiza un país en la inversión en educación universitaria, pero no la cantidad de recursos financieros realmente disponibles por estudiante para brindar una educación de calidad. Para ello se necesita poder comparar el gasto por alumno en los distintos sistemas de educación superior. A partir de una estimación propia, el gasto por alumno en las universidades nacionales de la Argentina en el año 2011 alcanzaba aproximadamente los 7 mil dólares PPC (paridad de poder de compra o *parity purchasing power –PPP*). En igual año, este valor era similar al de los otros dos países latinoamericanos incluidos en esta comparación, Chile y México, aunque representaba la mitad del promedio de gasto por alumno en las universidades de los países de la OCDE, el cual se acercaba a los 14 mil dólares PPC (OCDE, 2014).

5 En el caso de Chile es probable que esto sea atribuible a los egresados de los programas más cortos de los Centros de Formación Técnica y a que las carreras de administración reciben la denominación de Ingenierías comerciales.

6 En el cálculo estimado que realicé para el caso argentino tomé en cuenta el total de alumnos inscriptos en el año 2011, los reinscriptos con dos o más materias y los alumnos de posgrado. De este modo busco ajustar de modo aproximado el indicador al criterio de alumnos de tiempo completo utilizado por la OECD.



1. Cálculo propio según SPU (2012) e INDEC y sólo sector público.

2. Año 2010 y sólo sector público.

3. Año 2012.

4. Terciario no univ. y univ.

Fuente: SPU (2012) y OECD (2014).

En suma, los recursos financieros disponibles por alumno en la Argentina para la enseñanza universitaria son inferiores a los que poseen la mayoría de los otros países de MADH incluidos en la comparación realizada, aunque son similares a los de Chile y México. Cabe recordar no obstante que estos países latinoamericanos presentan mejores niveles de graduación que la Argentina.

Respecto al nivel de formación académica previa de

los estudiantes que acceden al sector universitario, las investigaciones que se han realizado en la Argentina en la última década dan cuenta de la incidencia de este factor sobre el rendimiento académico y las chances de obtener un título universitario.⁷ Por otra parte, las pruebas de calidad que se han aplicado a los estudiantes del último año de la escuela media argentina revelaban en

el 2013 que tenían un desempeño bajo en matemáticas el 27,9%, en lengua el 25,7%, en ciencias sociales el 30,3% y en ciencias naturales el 34,3%. Estos resultados están a su vez estrechamente asociados con la condición económica de las familias de los estudiantes, su nivel de educación y su capital cultural, medido este último por el número de libros en el hogar (ONE, 2014). En suma,

⁷ Para un estudio de la producción científica en ciencias sociales que analizó en la Argentina los factores asociados con el rendimiento académico y el abandono de los estudios universitarios, véase García de Fanelli (2014b).

artículos

casi un tercio de los futuros graduados del nivel medio en el 2013, que tras obtener su título estarán en condiciones legales de acceder a la educación superior, no han adquirido los aprendizajes esperables en el secundario.⁸ En el contexto entonces de un sector universitario con acceso abierto, sin exámenes de ingreso selectivos en la mayoría de las universidades y carreras, es de esperar que, de no mediar políticas que compensen las desigualdades en los aprendizajes alcanzados en el nivel medio, aquellos estudiantes que no poseen una formación académica apropiada para realizar estudios universitarios fracasen a lo largo del primer año (Chiroleau, 2009; Ezcurra, 2011; Parrino, 2015).

Por otro lado, las pruebas PISA aplicadas a los estudiantes de 15 años⁹ también revela-

ron que los países latinoamericanos en general, y la Argentina en particular, presentaban un nivel de desempeño muy inferior al del resto de los países participantes, entre los cuales se encontraban estos países de la OECD que hemos incluido en la comparación aquí realizada. En PISA 2012, por ejemplo, mientras que 12,6% en promedio de los estudiantes de la OECD se ubicaban entre los de más elevado desempeño en matemática, en igual situación encontramos al 1,6% en Chile, 1,2% en la Argentina y 0,6% en México (OECD, 2012). Tal como se observa en el caso de la ONE, estos problemas en el rendimiento académico de los estudiantes de nivel medio suelen estar a su vez asociados con el capital económico y cultural de sus hogares. En el caso de las pruebas PISA 2012, por ejemplo, el 15% de

la variabilidad de los resultados promedio en matemática se explicaban por el nivel socioeconómico de los estudiantes (OECD, 2014).

El clima educativo de los hogares también suele influir sobre el rendimiento académico y la graduación de los estudiantes universitarios (García de Fanelli, 2014b). En el promedio de los países de la OECD en 2012, el 55% de los estudiantes de nivel superior dentro del grupo etario de 20 a 34 años tenía al menos uno de los padres con nivel terciario completo (superior no universitario o universitario). Si bien no tenemos un dato comparable en el caso argentino, de acuerdo con el Censo de Estudiantes de 2011 de la Universidad de Buenos Aires, el 34% de los estudiantes provenía de hogares con padres con terciario completo (García de Fanelli, 2014a). Es de prever que este guarismo sea aún más bajo en las universidades ubicadas en zonas geográficas con mayor concentración de hogares de bajo nivel socioeconómico, como es el caso de las universidades en el conurbano bonaerense, por ejemplo. Cabe además tener presente que, cuanto más elevada es la proporción de estudiantes de nivel socioeconómico bajo, mayor

8 Según el ONE (2014), los estudiantes del nivel bajo logran un desempeño elemental o poco satisfactorio en el dominio del conjunto de contenidos y las capacidades cognitivas evaluadas y esperables.

9 Según OECD (2012: 2), el *Programme for International Student Assessment* (PISA) “evalúa el grado en que los alumnos de 15 años de edad han adquirido conocimientos clave y habilidades que son esenciales para la plena participación en las sociedades modernas. La evaluación, que se centra en lengua, matemáticas, ciencias y resolución de problemas, no sólo determinar si los estudiantes pueden reproducir lo que han aprendido, también examina qué tan bien pueden extrapolar lo que han aprendido y aplicar ese conocimiento en entornos desconocidos, tanto dentro como fuera de la escuela. Este enfoque refleja el hecho de que en las sociedades modernas se recompensan a las personas no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo que saben.”

Ana García de Fanelli

será también el porcentaje de aquéllos que trabajen mientras estudien, lo cual afecta la retención y la graduación de los estudios (García de Fanelli, 2014b).

Finalmente, otro factor que puede influir es la duración de las carreras de grado. En la Argentina las carreras de grado tienen una duración formal entre cuatro y seis años, dependiendo del tipo de carrera y del sector de gestión pública o privada. En los países de MADH examinados, la duración de las carreras de grado suele ser notablemente más corta (tres o cuatro años), especialmente entre los países europeos desde el acuerdo de Bologna. Este acuerdo en realidad determinó la cantidad de créditos, no la duración, en cada uno de los niveles. Así estableció que, en términos de créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System -ECTS*) el primer título universitario debía incluir entre 180 y 240 créditos, con un mínimo de 60 créditos para el segundo título (Westerheijden et al., 2010). El modelo adoptado por la mayoría de los países europeos ha sido un grado de tres años de duración y un posgrado tipo maestría de dos años de estudios de tiempo completo.¹⁰ Es probable que el paso

de las carreras de grado de larga duración a este modelo fomentado por el acuerdo de Bologna explique que las tasas de graduación en el nivel universitario hayan aumentado de modo significativo entre 1995 y 2002, pasando de un 20% en el promedio de los países de la OECD a 36%, manteniéndose después en un nivel levemente superior (OECD, 2014). Es de esperar entonces que, cuanto más corta sea la duración de los estudios de grado y posgrado, mayores serán las chances que tienen los estudiantes de graduarse.

Los factores mencionados, empero, seguramente no explican totalmente la brecha presente entre los indicadores de acceso y graduación en la Argentina y en los otros países con MADH. En particular, en este análisis comparativo están ausentes las políticas institucionales en lo que respecta a los procedimientos de admisión, retención y graduación de los estudiantes.¹¹ Al respecto, en un mismo país

y con condiciones iniciales semejantes en lo que hace al perfil socioeconómico de la población estudiantil, algunas universidades son más exitosas que otras en retener y graduar a sus estudiantes. Un estudio encargado por la *Pell Institute* en los Estados Unidos (Engle y O'Brien, 2007), por ejemplo, revela que algunas instituciones de educación superior similares a otras en cuanto a tamaño, gestión y nivel socioeconómico de la población estudiantil que atienden, llevan a cabo estrategias institucionales que tienen por resultado una mejora en las tasas de graduación. En suma, no sólo los factores exógenos a las universidades o los recursos financieros y la duración de las carreras influyen sobre las tasas de retención y graduación, sino que también importa lo que las universidades realizan como estrategias para hacer frente a los condicionamientos económicos y educativos de sus estudiantes.

10 Esta estructura de 3+2 no se aplica, no obstante, en algunas carreras de grado reguladas por el estado, como son las del campo de la salud.

11 Los sistemas de educación superior presentan modelos de organización institucional y académica diversa, lo cual conduce en algunos casos a una diferenciación institucional que segmenta el acceso en función del nivel de calidad y prestigio de las instituciones. En estos casos, los jóvenes con menor dotación de capital económico, cultural y social logran acceder sólo a las instituciones y carreras con menor reputación (Altbach et al. 2009).

artículos

Referencias Bibliográficas

- ALTBACH, P.G., REISBERG, L. Y RUMBLEY, L.E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/trends-global-higher-education-2009-world-conference-en.pdf>. (Consultado el 1 de junio de 2015).
- CHIROLEU, A. (2009). “La inclusión en la educación superior como política pública. Sus alcances en Argentina y Brasil”, *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 2 (59).
- ENGLE, J. Y O'BRIEN, C. (2007). *Demography is not destiny: Increasing the graduation rates of low-income college students' at large public universities*. Washington: The Pell. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497044.pdf>. (Consultado el 20 de mayo de 2015).
- EZCURRA, A. M. (2011). “Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente” en Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María de Fátima. *La democratización de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2014a) Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y Políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación*, Uruguay, Vol. 7, N°2.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2014b). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*. Año 6, Número 8.
- INDEC (2012). Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010. Disponible en: http://www.indec.mecon.ar/nivel2_default.asp?seccion=P&id_tema=2.
- OECD (2012). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014*. Paris: OECD. Disponible en <http://www.oecd.org/education/eag.htm>.
- ONE (2014). *Operativo Nacional de Evaluación ONE 2013. Informe Nacional de Resultados del CENSO de 5°/6° año Educación Secundaria*. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/files/2015/04/INFORME-DE-RESULTADOS-ONE-CENSO-2013.pdf>.
- PARRINO, M. C. (2015). *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de deserción en el primer año universitario*. Buenos Aires: Biblos.
- PNUD (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. New York: PNUD. Disponible en: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-summary-es.pdf>.
- SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) (2012), *Anuario 2011 de Estadística Universitaria*. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>
- UIS-UNESCO (2015). Base de datos estadísticos de la UNESCO. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>.
- WESTERHEIJDEN, D. F.; BEERKENS E.; CREMONINI L.; HUISMAN J. ; KEHM, B.; KOVAČ, A.; LAŽETIĆ, P.; MCCOSHAN, A.; MOZURAITYTĖ, N.; SOUTO OTERO, M. de WEERT, E. ; WITTE, J. y YAĞC, Y. (2010) *The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area. Volume 1. Detailed assessment report*. CHEPS- INCHER-KASSEL-ECOTEC.



Copito

Temporalidades individuales e institucionales del abandono universitario

Marta Panaia*

Una de las metas de las universidades posterior a los acuerdos de Bologna es la reducción de las salidas tempranas sin diploma de la Educación Superior. Sin embargo, no todos los abandonos universitarios tienen la misma motivación ni el mismo significado. Es importante detallar qué se entiende por abandono y cómo se produce. Lejos ya del concepto de deserción con reminiscencias militares y del de exclusión con características de expulsión, son varios los matices que se expresan en la salida del sistema universitario sin el preciado título.

Definir realmente el abandono como un abandono definitivo o por lo menos que implique un alejamiento por bastante tiempo de los estudios, resulta en principio, bastante impreciso. Cuando se analizan las justificaciones posteriores al abandono, aparece en los estudiantes abandonadores muchas cuestiones que tienen que ver con una definición errática de sus propios proyectos futuros, pero no descartan volver a los estudios universitarios, a veces en otras carreras o en otras especialidades más afines con lo que les interesa, pero se mantiene una relación positiva con la importancia de lograr un título universitario. Este abandono, parece más circunstancial, producido por necesidades que pueden ser superadas y que una vez que ello ocurra, pueden dar paso a una vuelta a la universidad. En otros casos, la decepción de la carrera elegida produce el abandono, pero casi inmediatamente aparece una nueva carrera o una mejor definición encaminando a

* Socióloga. Doctora en Ciencias Económicas. Profesora en la Universidad de Buenos Aires e investigadora Principal del CONICET, con asiento en el Instituto Gino Germani, UBA.

artículos

los abandonadores a seguir en otras orientaciones, no siempre universitarias, pero que implican estudios de algún tipo. En otros casos, lo que decepciona es la modalidad institucional, por la falta de transparencia, por la incertidumbre que genera, por la presión disciplinaria, por la inestabilidad de la gestión, por la extensión de la carga horaria, etc. Y entonces se toma la decisión para elegir una institución privada o una institución con una modalidad menos libre, etc. Lo que sí es cierto, es que el sistema estadístico no tiene ningún seguimiento de los que salen del sistema.

La situación es más grave, cuando el rechazo producido por la institución, engloba un rechazo al estudio mismo y hay en los estudiantes un rechazo a la situación propia del estudiante y junto con ello una imposibilidad de volver a la institución y un rechazo de considerar cualquier otra entidad académica.

Por otra parte, los accesos que abren el logro del título tienen que ser significativos socialmente y reconocidos económicamente, sino es comprensible que tanto esfuerzo no se justifique para las nuevas generaciones que le dan otra centralidad al esfuerzo y a

la gratificación. Una prueba de que este valor continúa vigente, es que dos o tres años cursados en la universidad hacen la diferencia al momento de conseguir una mejor inserción en el mercado de trabajo o un mejor ingreso.

En estos casos no se puede hablar de un abandono definitivo, pero hay que poder evaluar estas modalidades, construir indicadores y saber qué evolución tienen. Cuestión que hasta hoy es difícil de saldar porque no existen datos oficiales para hacerlo. Lo que nosotros efectivamente podemos afirmar, desde los relevamientos propios realizados, es que dejar la universidad es un proceso. Y que la decisión, se tome racionalmente o sea el resultado de un acontecimiento puntual que funciona de desencadenante, permite identificar muchos momentos previos que funcionan como indicios del desencadenamiento de esa conducta abandonadora. Si las instituciones están atentas a

los estudios e investigaciones de sus Laboratorios de Monitoreo, pueden anticipar esas conductas y actuar preventivamente para evitarlas o por lo menos disminuirlas.

En algunas de estas premisas hemos avanzado con las investigaciones realizadas hasta aquí, pero la falta de datos generales de todo el sistema y de secuencias estadísticas longitudinales de largo plazo, que den cuenta de los procesos de abandono, dificulta avanzar más rápidamente. La Síntesis de la Información de la Secretaría de Políticas Universitarias 2013-2014,¹ señala que entre 2003 y 2013, los estudiantes crecen 23%, los nuevos inscriptos un 16% y los egresados un 50%, pero no hay ningún tipo de cifras sobre abandono ni totales, ni por área de conocimiento. Los valores de los Laboratorios MIG,² que no son generalizables a todos los títulos universitarios, arrojan valores muy altos, superiores al 50% en los dos prime-

1 SPU (2014) Síntesis de la Información de la Secretaría de Políticas Universitarias 2013-2014, ME/SPU.

2 Los Laboratorios MIG trabajan con un dispositivo de recolección de datos basado en la articulación de los métodos cuantitativos y cualitativos. La recolección de los datos de tipo cuantitativo se realiza por medio de una encuesta de tipo longitudinal, la cual hace hincapié solamente en la trayectoria de formación-empleo. Los datos de tipo cualitativo se realiza a través de una entrevista semi-estructurada, biográfica, que capta las diferentes secuencias de su vida familiar, residencial, laboral y de formación, en forma retrospectiva. Los análisis que se

Marta Panaia

ros años de cursada, con un decrecimiento de los valores en los años posteriores, pero muestran un alargamiento de la duración de los estudios que alcanza un promedio de 10,5 años, para títulos de 5 años de cursada teórica.

Las reflexiones que presentamos aquí, surgen del relevamiento de trayectorias de abandonadores y estudiantes de ingeniería, en distintas regiones de la Argentina. De manera que no son generalizables a otras profesiones, pero tienen la ventaja de captar la mecánica de los procesos de cambio en el tiempo por medio de técnicas longitudinales y biográficas y de contar con relevamientos metodológicamente comparables en varias regiones del país y en casi todas las especialidades de las ingenierías, incluso diferenciando las ingenierías tradicionales de las nuevas ingenierías (Panaia, 2011).

Decimos que las conclusiones no son generalizables,

porque los estudios realizados hasta aquí, muestran importantes diferencias por título, por institución y por región. Lo que hace pensar que son necesarios muchos estudios de caso, para hablar de tendencias generales o de lo contrario contar con un sistema estadístico general que capte estos procesos. No obstante, las metodologías longitudinales, permiten captar matices, por lo tanto es posible que muchas de las reflexiones resultantes sean equiparables a los procesos de abandono producidos en otras titulaciones.

En ese sentido, vamos a señalar que una de las preocupaciones constantes de los Laboratorios MIG, además de trabajar los graduados, los alumnos y las características de la demanda, es la descripción de una población poco estudiada y difusa en su definición, pero sin embargo preocupante como la de los *alumnos que abandonan sus estudios universitarios*, particularmente

presentan aquí fueron tomados de las entrevistas biográficas para comprender los motivos de las tomas de decisiones de cambios de carrera y de abandono de una especialidad como es la ingeniería (Panaia; 2006). Existen Laboratorios que producen datos longitudinales, comparables en UTN-Gral. Pacheco (2002); UTN-Avellaneda (2006); Facultad de Ingeniería-Universidad Nacional de Río Cuarto (2005); UTN-Resistencia (2004); UTN-Regional Santa Cruz (2009); Universidad Nacional de Avellaneda (2014). También existen datos de cuatro años de relevamientos del MIG en Carreras de Turismo (2008) y el MIG-UNCórdoba (2013) releva datos de la Carrera de Comunicación (Panaia, M, 2015a).

en la Universidad Tecnológica Nacional, donde hemos podido realizar estudios en profundidad, pero también en Universidades Públicas Nacionales.

Estos datos muestran en primera instancia la relevancia de las dificultades encontradas durante el primer y segundo año de cursada y las posibilidades de superarlas o no. Esto incluye el seguimiento que hace la institución de los tropiezos que tiene el estudiante para adaptarse al nuevo sistema universitario, las formas de movilizar la ayuda para hacer ese seguimiento, los tipos de relación que se plantean con los docentes y también los modelos de estudiante que se instalan en las generaciones nuevas como modelos a seguir. De hecho, *la identidad del estudiante* (Panaia, 2015), que no resulta de un modelo fijo sino que surge de la relación docente-alumno, en el campo de fuerzas de la institución y de los estudiantes entre sí, con la institución, con el medio, va variando a lo largo de la cursada y esto solo puede captarse con los estudios longitudinales.

En nuestro país hay pocos estudios generalizados sobre los cuadros temporales e institucionales, de los modos de

artículos

aprendizaje y los valores ligados al trabajo y al estudio, que son los que permitirían encuadrar la orientación de la institución en relación al problema de las tensiones que genera la relación formación-empleo, con respecto a la inserción posterior en el mercado de trabajo y de las posibilidades futuras del título a conseguir. Sin embargo, estos estudios son claves para comprender los factores institucionales del abandono.

La apertura de la universidad a nuevos estudiantes socialmente menos favorecidos y escolarmente menos seleccionados ha dado lugar a la desigualdad, de una nueva forma. La de un sistema *segmentado* que jerarquiza los individuos en función de su institución de formación. La desvalorización de diplomas de la universidad, es en principio el desclasamiento de las formaciones más abiertas y más democráticas desde el punto de vista de su reclutamiento social. Y si los recorridos de inserción son cada vez más complejos es también porque la enseñanza superior es más compleja en su diferenciación (Feluoz, 2008). De hecho, el crecimiento de las matrículas en los establecimientos del sector público, pero tam-

bién en el privado dan cuenta de una mayor diversificación de carreras y modalidades de gestión y diferentes momentos de crecimiento por región del país, sumadas a la masificación de la matrícula. Mientras que el crecimiento de la matrícula no se ve acompañado por un crecimiento de la cantidad y de la calidad de la formación docente necesaria para encarar esta mayor diversidad (Panaia, 2014).

Dentro de los indicadores significativos que identificamos como construcción analítica en los procesos de abandono podemos señalar cuatro, sobre los cuales hemos podido construir datos comparables y que resultan significativos por su volumen, partiendo de las biografías realizadas a abandonadores en los distintos Laboratorios MIG. Sin embargo, es importante aclarar que estos son procesos complejos que se desencadenan en el tiempo y que nunca tienen una sola dirección, a veces se producen bifurcaciones o pueden revertirse o interrumpirse por múltiples factores, nunca son unidireccionales y están enmarcadas en el campo de fuerzas de una institución y de un sistema social; así que es difícil tipificar y cristalizar estas categorías (Panaia, 2013).

De estos cuatro indicadores analíticos dos apuntan a identificar la existencia de una *racionalidad estudiantil*, entendida como relación entre medios y fines, en el proceso de abandono, que son: 1) el *abandono voluntario*, que puede derivar en interrupciones de cursada cuando se encara como etapa de *experimentación* o como cambio de carrera; y 2) el *abandono involuntario* que ocurre cuando la primera etapa de los estudios universitarios es vivida como *moratoria*. Puede presentarse como aumento de duración de los estudios o cronificación, o cuando son simultáneos períodos de estudio-trabajo, donde la necesidad marca como opción prioritaria el trabajo o los ingresos y no el estudio; o cuando la elección de carrera se realiza *por defecto*, es decir, cuando la carrera deseada resulta inalcanzable por diversos motivos (distancia, costos, horarios, etc.).

Los otros dos indicadores apuntan al reconocimiento de una *racionalidad institucional*, entendida como preocupación política en relación a las prácticas pedagógicas y de acompañamiento de los estudiantes al título, y serían: 3) la *eficacia interna* o capacidad del sistema de resolver

Marta Panaia

los problemas que se plantean durante la cursada y de acompañar a los estudiantes hasta lograr el título; y 4) la *eficacia externa*, es decir, la capacidad del título al que se aspira de proporcionar una buena inserción profesional (Gury, 2007).

1. Abandono voluntario

El abandono estudiantil universitario voluntario se refiere al proceso de salida declarado de una institución por una opción diferente, que es explícita o por lo menos consciente.

Actualmente, el altísimo abandono de los estudiantes en el primer ciclo universitario, debería llamar la atención sobre estos procesos. Si comparamos las cifras de los estudiantes que ingresan a la universidad y luego abandonan en los dos primeros años, se observan muchas dificultades que deben superar para adaptarse a las restricciones de un sistema anómico, con mensajes contradictorios entre lo formal y lo implícito, sin reglas claras y débilmente estructurado. En las carreras del área tecnológica, los valores son los más altos y superan el 50%.

La afiliación universitaria, o sea una socialización en el nuevo sistema tan distinto a la

escuela secundaria, según dice Coulon (1997), es muy difícil de realizar, en ese contexto poco definido, donde el capital escolar y social es débil. Por otra parte, estas nuevas camadas de estudiantes tienen nuevos códigos que la universidad muchas veces desconoce. Los nuevos estudiantes que salen del secundario, así como los nuevos universitarios, traen un capital cultural diferente y una débil matriz de códigos universitarios. Al no ser los habituales en su medio, se hace más difícil la adaptación a un *mundo de códigos implícitos* como es el universitario en el que “*se debe entender que es lo que no está dicho y ver lo que no se muestra*” (Feluozzi, 2008: 18).

La primera etapa que se transita en los dos primeros años, funciona como un proceso de identificación y aprendizaje de la identidad estudiantil por la individualización creciente de conductas dentro de un nuevo colectivo, donde existen distintos estilos de vida y de valores, el alejamiento relativo del hogar, a veces la mudanza a otra ciudad, la importancia de los mandatos familiares y el sentido y centralidad que se le da a la continuidad de los estudios, la mayor o menor conciencia

de la elección de los estudios y del acompañamiento o no de grupos ya conocidos de pares (Dubet, 2005). Sigue existiendo el prototipo de *estudiante aplicado o estudioso*, centrado fuertemente en el estudio, que encuentra siempre la manera de cumplir con lo demandado por los profesores, pero también aparecen perfiles donde la centralidad está puesta en aprovechar la mayor libertad



artículos

que dan los estudios universitarios en el manejo de los tiempos o en el aprovechamiento de actividades co-programáticas como las deportivas, artísticas, políticas o sociales. En algunos ámbitos existen profesores que funcionan como referentes, en cambio en otros, los profesores resultan inaccesibles. Por otra parte, esto tiene importantes variaciones por institución, por carrera y por región y hay muy pocos estudios sobre estas identidades y sus modificaciones en el tiempo (Panaia, 2015b).

Los cambios de estas conductas estudiantiles están relacionados con las diferentes elecciones o con distintos mandatos familiares (Panaia, 2013). En los primeros años, identificamos dos polos, siguiendo una tipología de conductas iniciales (Bouffartigue, 1994), todavía no demasiado complejas, dada la edad temprana de estas primeras elecciones: la etapa de *moratoria* y la etapa de *experimentación*. Según lo observado en las entrevistas biográficas, en este proceso que denominamos de *abandono voluntario*, pesa más en general, la *etapa de experimentación*, en la cual el sujeto es muy activo en la exploración del campo de sus posibilidades, y se anota en

distintas carreras, a veces más de dos, para probar cuál les gusta más, tomando en cuenta sus propias explicaciones para relatar su conducta y sus decisiones.

Quiéren probar distintas carreras, tienen fuertes mandatos familiares y su origen social, en general, les permite etapas de prueba. Después de una *etapa de experimentación*, es posible observar un abandono voluntario de esta etapa y la adopción de una postura asociada generalmente a pensar por adelantado los proyectos profesionales ideales y a definir una trayectoria. Las entrevistas realizadas a inscriptos e ingresantes en carreras técnicas muestran que no tienen información sobre los costos de cursar los estudios superiores en cada especialidad, tampoco sobre la duración real de los mismos y de las principales dificultades que se van a encontrar. Señalan que es poco el acompañamiento institucional en estos temas y por ello tienen que recurrir a la experimentación personal para resolver si están en condiciones de hacer el esfuerzo. Esto puede explicar el *abandono voluntario* y explícito en los primeros años, cuando la experiencia personal les demuestra que tienen pocas posibilidades de obtener su tí-

tulo. Otra situación frecuente es la de un fracaso escolar o un rendimiento muy bajo en los primeros años, que les genera una expectativa riesgosa y costosa para la continuación de sus estudios.

Este tipo de abandono podría ser disminuido por las instituciones educativas y las políticas estatales, mediante una información detallada y clara sobre las dificultades y exigencias de cada cursada, las posibilidades posteriores de inserción y la duración real de los estudios, que abreviara o disminuyera mucho la necesidad de probar para decidir si esa carrera es la que se está dispuesto a cursar. Los estudiantes abandonadores se quejan, en general, de muy poca transparencia de las instituciones con respecto a la realidad de las carreras.

En Argentina, hay una variación bastante importante por especialidad y por región en el peso que tienen estos componentes- social, escolar y profesional- en las trayectorias de socialización. Examinadas detalladamente, las trayectorias sociales inter-generacionales- origen social y nivel educativo de los padres- de la mayor parte de esos jóvenes estudiantes de ingeniería, se observa que la mayoría de

Marta Panaia

ellos no provienen de hogares profesionales. Su trayectoria no es justamente la de una estricta reproducción social del campo profesional, ni de su situación de clase. En general, encontramos grandes cambios. Solo una minoría de entre los padres de estos estudiantes son ingenieros o cuadros superiores diplomados de la Enseñanza Superior. Los más numerosos son obreros y empleados especializados sobre todo del sector privado o de los estratos medios de la administración pública, muy pocos jerárquicos intermedios o superiores, y muchos de ellos tienen padres con bajo nivel de diploma o autodidactas. Estos nuevos estudiantes tienen una herencia social muy ambivalente que pueden valorar o temer. Pueden ser muy variables sus expectativas respecto del saber y de la experiencia en el acceso a las funciones profesionales a las cuales pueden llegar puesto que son los primeros en hacer estos recorridos en su familia o tienen la posibilidad de hacerlo si logran el título de ingeniero y la posición profesional a la que está asociado.

En el polo de *la experimentación*, la diferenciación parece más activa y frecuentemente se traduce por el rechazo de

todo compromiso profesional durable que precedería a una elección definida. Al mismo tiempo, en estos recorridos se observan, claramente, valores o modelos de referencia, expectativas que se relacionan con los desarrollos posteriores. Ese tipo de modalidad está referido a *cinco tipos de argumentos*:

- *El mundo del trabajo es vivido como un universo total o muy ideal*: la formación y la experiencia escolar no ha podido proporcionar con sus discursos una visión realista del universo profesional (pasantía, situación de trabajo, visitas a empresas, charlas de profesionales, prácticas pre-profesionales) y los estudiantes no están preparados para afrontarlo.

- *Tiene una gran ambigüedad*. Sus propias ideas o aspiraciones profesionales son amplias y oscuras, la experimentación de situaciones de trabajo variadas y en distintos campos es el único medio de saber en qué situación le gustaría desenvolverse.

- *Quieren aprender a trabajar*. Una de las cualidades esenciales de la situación de trabajo es su función formativa, enseña a traba-

jar, a obedecer órdenes, a conocer los límites posibles de la transgresión, etc. Esa cualidad es una garantía a la vez de una actividad rutinaria y de su capacidad de preservar o de desarrollar el valor profesional del que se inicia en la actividad. Es siempre necesario para aquellos aprendizajes que son muy generales y polivalentes adquiridos en una etapa del ingeniero y que no implica una especialización irreversible

- *La experiencia profesional* permite ampliar el horizonte de empleos accesibles, de ampliar sus posibilidades de elección, de evitar un rótulo que limite el campo de las posibles propuestas. Es por eso, que ella debe ser concebida como instrumental, de períodos cortos, preferiblemente realizada en el período de acumulación de experiencias y de saberes, que luego funcionarán como referencia y antecedente.

- *Inconformismo*. La etapa de experimentación está muchas veces ligada al inconformismo, al rechazo del modelo de vida adulto, a la necesidad de aventuras, emociones y cambios

artículos

continuos y, por tanto, al rechazo de todo lo que signifique rutina, monotonía, permanencia, etc. Esto condiciona las primeras elecciones profesionales.

En las etapas más avanzadas de la carrera, estas características, por lo menos en la rama de las ingenierías, llevan a la mayor parte de los jóvenes estudiantes a pasar por una etapa de su socialización profesional con una fuerte “*dominante técnica*” (ingenierías duras), en desmedro de funciones de “*dominante relacional*” (comercio, gestión, administración o nuevas ingenierías). Con este criterio, el abandono de puestos de trabajo específicamente técnicos hacia otros más relacionales es vivido por los estudiantes de ingeniería como un prematuro abandono de la profesión y una opción por otras disciplinas. Al mismo tiempo, no moverse de las disciplinas técnicas, no siempre significa adoptar un modelo claro de carrera, sino que muchas veces está asociado a mantenerse en posiciones subalternas y no poder acceder a posiciones de mando. Por último, las empresas han multiplicado las fórmulas de transición entre la formación y el trabajo (con-

trato a prueba, contrato por proyecto, contrato de aprendizaje, pasantía, beca, etc.) lo cual incide muchas veces en *el abandono voluntario* de la carrera en etapas avanzadas. No es raro que recibir en la empresa a los estudiantes avanzados de ingeniería, como pasantes o para hacer sus prácticas profesionales, simplemente como contratados, sea objeto de numerosos cuidados y se convierta en un período de latencia y de descubrimiento de realidades de la empresa, que tenga importantes consecuencias después del contrato.

2. El abandono involuntario

El *abandono involuntario* estudiantil universitario se refiere al proceso de salida más o menos prolongado de una institución, sin que necesariamente se informe explícitamente a la misma de las razones o del reingreso a la misma. Aparece bajo la forma de *interrupciones* frecuentes, y más o menos prolongadas de la cursada, o coincidiendo con la *etapa de moratoria* de los primeros años en que se forja la identidad estudiantil.

La etapa de la *moratoria*, en la cual los estudiantes parecen delegar el tiempo de trabajo a un plazo posterior, porque

no se consigue o porque existe una cierta duda sobre las actividades de interés, puede o no estar acompañada con un nivel económico mejor pues estas décadas de desocupación y problemas en el empleo condicionaron mucho la entrada al mercado de trabajo, independientemente del tema de las preferencias y de los centros de interés. Son etapas en las cuales el estudiante expresa más su situación relacional y social que sus preferencias y muchas veces sin anticipaciones sobre el porvenir. La noción de *moratoria* es utilizada por Erickson (1966) y retomada por Coninck y Godard (1991) porque tiene la ventaja de evitar asociar, a la conducta de los jóvenes, el concepto de estrategia que implica un grado de racionalidad, intencionalidad y consecuencia, no siempre presente en sus conductas.

En la *moratoria*, los sujetos no expresan casi preferencias, no hay todavía verdaderos proyectos en cuanto a su porvenir profesional y se contentan en delegar, en una suerte de tiempo que pasa, el trabajo de discernimiento respecto del campo profesional y de sus posibles objetivos, así como de sus propias preferencias subjetivas. Encontramos

Marta Panaia

aquí casi todas las variantes de abandono de los estudios por tiempos cortos, de cambio de carrera por decepción, de cambio de universidad, de fracaso académico y también de alargamientos de carrera (Panaia, 2013). A veces, esta *etapa de moratoria* implica una primera elección de estudios *por defecto*, es decir, sin haber podido elegir un conocimiento de la formación y de su adecuación a sus características como estudiante, quedando muy asociada esta elección al fracaso universitario (García, 2011). En otras oportunidades es una experiencia de trabajo la que condiciona cambios de carrera, abandonos o alargamientos en la cursada. Hay algunos casos para los cuales la experiencia de dos años de trabajo no parece realmente haber modificado una sensación de indeterminación profesional, de inercia sin resolver, la dimensión personal parece estructuralmente más condicionante.

La *interrupción de la cursada* es uno de los procesos más significativos en el análisis de secuencias de abandono, es la presencia de “*trayectorias interrumpidas*” en la etapa de formación y en la relación formación-trabajo, como un indicador de las dificultades que tienen los estudiantes para

terminar su carrera, para alargar los estudios o incluso para mantener una inserción en ascenso en el mercado de trabajo. Vale la pena hacer algunas precisiones sobre este proceso que no se da en todos los lugares igual y tampoco para todos los grupos. Si rastreamos el concepto, encontramos que Bourdieu y Passeron (1996) consideran el *efecto de trayectoria interrumpida* como un accidente que ocurre con las estrategias que los individuos emplean para evitar la devaluación de sus títulos, que es correlativa a la multiplicación de titulados del mismo título, y entonces se reconocen solo los más visibles. Es decir, las estrategias colectivas por las cuales un grupo logra mantener el dominio de los mecanismos para mantener o aumentar las ventajas adquiridas, encontrando así el fundamento de la declinación, particularmente marcadas en ciertas coyunturas y en ciertas posiciones sociales, entre las chances objetivamente ofertadas en un momento dado del tiempo y las aspiraciones realistas que no son otra cosa que el producto de otro estado de las chances objetivas: esa declinación es

muy frecuentemente el efecto de una caída en relación a las trayectorias personales o colectivas que ya estaba inscripta como potencialidad objetiva en la posición anterior y en la trayectoria conducen a esa caída”.³

Para comprender el concepto planteado por Bourdieu, vamos a plantear tres puntos esenciales, siguiendo los razonamientos de Eckert (2005) que hace una lectura interpretativa de Bourdieu para profundizar los objetivos de trabajar este concepto. El primero es que las interrupciones de Carrera afectan sobre todo las trayectorias de grupos sociales, aunque la interrupción sea un hecho personal y la encontremos en trayectorias individuales, afectan por el solo hecho de su ocurrencia a todo el grupo. Esto, sin duda no es igual para todos los grupos, hay grupos que son más vulnerables a la aparición de este tipo de conductas de interrupción. Muchas veces estos hechos están acompañados por algunos hechos sociales remarcables, que contribuyen a que esos grupos más vulnerables, tiendan a interrumpir sus Carreras.

3 Traducción propia. BOURDIEU, P. y PASSERON, J-C. (1996) La Reproducción. México, Fontamara.

artículos

El segundo punto a tener en cuenta es que los grupos profesionales, en general tratan de mejorar la posición adquirida o por lo menos de mantenerlas, de manera que las pugnas ocultas de cada grupo están muchas veces ligadas a las diferentes condiciones de quienes participan de cada grupo, sobre todo si tienen roles docentes o reproductivos de la base cognitiva de la profesión. Es allí que hay que buscar, las razones de las decisiones de algunos de interrumpir o abandonar, especialmente ante la decepción que proviene de las condiciones de ejercicio o de remuneración.

Por último, hay que ver si *las interrupciones* en estos grupos no aparecen como efectos de contagio asociados a situaciones históricas de expectativas que no son cubiertas, para cuando se cuente con el título o cuando ya se está en el mercado de trabajo.

Algunos de estos mecanismos son capaces de producir

la interrupción de las trayectorias, pero hay que saber cuál se corresponde con el grupo que estamos analizando, para lo cual hay que poder caracterizar la evolución social particular, ver qué estrategias de reproducción o de mejoramiento utiliza y cuál es la posición social del grupo en el contexto social, sus estrategias educativas y sus prácticas educativas. En trabajos anteriores, hemos mostrado con ejemplos estas diferencias en varias regiones del país como Rio Cuarto, Avellaneda, Gral. Pacheco (Panaia, 2013).

Para seguir el razonamiento de Bourdieu (1978) es importante recordar que “entrar en la cursada y en la competencia por lograr el título, en fracciones hasta ese momento débiles, que utilizan la institución para mejorar su posición relativa, ha producido muchas veces el efecto contrario al buscado por esos grupos, ya que las instituciones aseguran las promociones justamen-

te a los grupos que ya están afianzados y que invierten en educación y en titulación aumentando permanentemente la demanda de mayor educación y produciendo una suerte de inflación en los títulos”

Esto nos lleva a otro tema de importancia para la evaluación de las *trayectorias interrumpidas*, que es la valoración del título, el valor que le dan al diploma los grupos de las nuevas generaciones de profesionales y, especialmente el grado de expectativas que cumplen estos títulos cuando se llega a su ejercicio: nivel de salarios, prestigio social, posibilidad de continuar ejerciéndolo, posibilidad de acceder a cargos de poder. En el caso de las ingenierías de nuestro país, la duración de la carrera, las dificultades a enfrentar para terminarla y los bajos salarios que se obtienen en el mercado de trabajo para estas posiciones, contribuye muchas veces a desvalorizar el logro del título.



Marta Panaia

La *cronificación o aumento de la duración de carreras* es el efecto contraproducente a la ausencia de una racionalidad explícita de abandono de los estudios, que produce el alargamiento de la duración de la carrera, la aparición de grupos que interrumpen, porque no ven colmadas sus expectativas y la desvalorización de los títulos que se persiguen. Se puede considerar que un título tiene todas las *chances* de haber sufrido una devaluación en la medida que aumentan muy rápidamente los titulados y este aumento es más rápido que el acrecentamiento del número de posiciones en las cuales esos títulos tienen posibilidad de inserción (Bourdieu, 1978). De esta manera resulta fundamental aumentar la cantidad de posiciones en las que ese título tiene incumbencia.

Por último, los *cambios de carrera* pueden también ser producto de una definición lenta de las preferencias de los estudiantes y graduados o incluso si este es en principio vago, el mandato familiar o la expectativa de cómo será su vida laboral y personal cuando ejerzan la profesión elegida, funciona como el motor que moviliza el proceso y las secuencias dentro del mismo. La frustración o el desencanto

de la carrera elegida provoca justamente una situación de tensión y conflicto que genera bifurcaciones en la trayectoria o abandonos de la carrera en curso para encontrar una solución a la tensión planteada, pero también puede resultar un factor de regresión, con el abandono de los estudios, sin encontrar un modelo alternativo suficientemente atractivo como para movilizar el cambio por otra carrera. A veces es la permanencia en una empresa que pertenece a otra especialidad, la que ocasiona el cambio de carrera o la posibilidad de ascenso a posiciones gerenciales, la que genera la necesidad de cambiar de orientación, para ampliar los conocimientos. También en este caso mostramos con exhaustivos ejemplos de distintas regiones del país, la mecánica de los *cambios de carrera* (Panaia, 2013).

Hay pocos estudios que consulten a los graduados cuando ya llevan varios años de graduados, para saber si la especialidad elegida cuando eran estudiantes favoreció o dificultó su ingreso al mercado de trabajo, su realización personal, o sus expectativas profesionales. Es difícil que los graduados o estudiantes universitarios renieguen de la importancia que tienen los

estudios realizados, pero hay que profundizar en el éxito o fracaso de sus vidas para poder comprender si la especialidad elegida, fue la que le brindó más posibilidades de progreso o una elección distinta, le hubiera facilitado el camino. Es frecuente encontrar que las experiencias adquiridas en la práctica, a partir de la base cognitiva estudiada, son las que más marcan sus posibilidades de ingreso o cambio en el mercado de trabajo y que reconozcan, a posteriori, que deberían haber cambiado de carrera o de orientación, para tener más chances.

El *cambio de carrera* ayuda a comprender las expectativas y representaciones de los alumnos respecto de sus dificultades y ventajas para la inserción académica y profesional y de alguna manera comenzar a explicar las decisiones de abandono y de inserción en el mercado de trabajo, en una especialidad. En ese sentido, el análisis de los cambios de carrera capta el momento en que se hace evidente “la inadecuación” entre las expectativas de los estudiantes, siempre cambiantes, y aquello que determinada carrera pueda ofrecerles en términos posibilidades de empleo e ingresos (Panaia, 2013).

artículos

En realidad, este tipo de decisiones, lo que pone en cuestión es la capacidad del sistema de formación actual de llevar a los jóvenes a tomar decisiones acertadas, para lograr su posterior inserción profesional o por lo menos en el mundo del trabajo. ¿Una mala elección de la especialidad puede ser la causa del fracaso de una parte de los jóvenes en terminar sus estudios o lograr un empleo? Hacer una conclusión lineal, nos llevaría a negar la complejidad de las representaciones individuales sobre la relación entre la formación y el empleo y sobre las decisiones de elección de especialidad que realizan los jóvenes (Panaia, 2013).

3. La eficiencia institucional interna

Es frecuente en la literatura sociológica la asociación entre el enfoque de la regulación institucional y los modos de socialización propuestos de los comportamientos estudiantiles, especialmente asociados al fracaso universitario y a los dispositivos institucionales de lucha contra el fracaso, el modelo pedagógico universitario y su posición en el conjunto de las instituciones de Educación Superior.

Sin embargo es imposible separar los logros estudiantiles de los planteos institucionales, que aparecen reflejados en la relación que los estudiantes tienen con el futuro, es decir, de la posibilidad que ellos tienen de identificar un futuro profesional deseable en el abanico de orientaciones posibles.

En términos institucionales la cantidad de dispositivos y actores encargados de luchar contra el abandono universitario son numerosos, casi todas las instituciones tienen alguno adaptado a sus objetivos y misiones como formadores, pero rara vez se logra unificar y evaluar resultados interinstitucionales.

Ya en el tránsito de los dos primeros años, los síntomas de abandono funcionan como un proceso de identificación y aprendizaje de la identidad estudiantil por la individualización creciente de conductas dentro de un nuevo colectivo, donde existen distintos estilos de vida y de valores, el alejamiento relativo del hogar, a veces la mudanza a otra ciudad, la importancia de los mandatos familiares y el sentido y centralidad que se le da a la continuidad de los estudios, la mayor o menor conciencia de la elección de los estudios y del acompañamiento o no de

grupos ya conocidos de pares (Dubet, 2005).

Sigue existiendo el prototipo de *estudiante aplicado o estudioso*, centrado fuertemente en el estudio, que encuentra siempre la manera de cumplir con lo demandado por los profesores. En algunos ámbitos existen profesores que funcionan como referentes y en cambio en otros, los profesores resultan inaccesibles o ya no funcionan como modelos institucionales. Por otra parte, esto tiene importantes variaciones por institución, por carrera y por región y hay muy pocos estudios sobre estas identidades y sus modificaciones en el tiempo (Panaia, 2015a).

Los resultados de los distintos Laboratorios MIG, aportan un buen ejemplo de estas variaciones en las distintas geografías del país, en carreras técnicas y carreras generalistas; cómo va variando el peso de las dimensiones centrales en el mantenimiento y consecuencia de la cursada, la impronta de los distintos modelos docentes e institucionales en los abandonos de carrera, en el cambio de orientaciones, en las interrupciones de los estudios, etc. En los últimos años de carrera pasa a ser más definitivo

Marta Panaia

la experiencia acumulada, la continuidad de los estudios, el sexo y la mayor formación de los padres (Panaia, 2013). En los primeros años la falta de control de los tiempos de los estudiantes, que quedan librados a su criterio bajo la forma del voluntarismo, muestra una forma de descuido institucional, que debe por lo menos ser repensado para no convertirse en una persecución absurda y tampoco anular los valores intelectuales críticos, relativizándolos, pero que es importante que acompañen la construcción del proyecto de carrera de los estudiantes que están iniciándose en un mundo distinto al que conocían del secundario.

En la construcción de sus propias trayectorias biográficas, que se recolectan articuladas con los cuestionarios longitudinales en los Laboratorios MIG, los estudiantes se afianzan como sujetos capaces de definir sus propias reglas, de compararse con sus pares, de tomar sus propias decisiones y adoptar sus propias conductas y se perciben como sujetos capaces de auto-controlarse y de asumir su propia libertad. En la definición de los perfiles de los abandonadores es crucial diferenciar las dimensiones significativas en los primeros años

en que el devenir convierte a los ingresantes en estudiantes universitarios y las dimensiones de su propio proyecto que el estudiante va definiendo en la medida que avanza en la carrera y se va percibiendo como un futuro profesional.

Las dimensiones que nos permiten analizar la construcción de estos primeros perfiles de abandono –tanto el de los primeros dos años, como el de los últimos años– está basada en las biografías que venimos realizando de estudiantes de ingeniería en distintas regiones del país: el origen social, la formación de base, el mandato familiar y la centralidad de los estudios como actividad. Estas biografías se dan en un campo de fuerzas institucionales, que otorgan cierta racionalidad externa al individuo, pero que también genera inercias. Consideramos que en la medida que se va definiendo el proyecto profesional, tiene más peso en la racionalidad de las decisiones estudiantiles la eficiencia de sus estudios en relación al mercado profesional o de trabajo en el cual va a participar (Panaia, 2013). Sin embargo, no siempre la racionalidad institucional acompaña ese proceso abriendo nuevas posibilidades al estudiante que está definiendo su proyec-

to o manteniendo inercias poco activas para acompañarlos al título.

Esto nos lleva por un lado, a separar lo que se llama *tiempos institucionales*, que son estructurados, organizados, planificados y el *tiempo de la urgencia o de los acontecimientos*, de la acción inmediata, de la intervención social o médica sobre lo que se podría llamar los problemas inmediatos a resolver y que por definición no es ni previsible, ni planificable sino funcionalmente reactiva y contingente (Dubar, 2004). O en su defecto, como señala Fieulaine (2007) estudiando la precariedad, lo que se convierte en inestable es la inserción, la inestabilidad del empleo, esa inestabilidad que se convierte en una amenaza se instala en todos los ámbitos de la vida y plantea los *tiempos de urgencia* y los *tiempos de proyectos*. Las situaciones pueden ser precarias en términos de empleo, de vivienda, de ingresos, de protección social y esto lleva a una fragilización social, desconocida por la institución y que puede presionar hacia el abandono de los estudios privilegiando las necesidades de empleo o ingresos.

La situación de inseguridad sobre el porvenir, pero sobre todo aparece una fragilidad

artículos

biográfica que implica, rupturas, cambios o discontinuidades que afectan las trayectorias sociales de los individuos. Esta lógica se transmite a todos los ámbitos de la vida y esto aparece como *tiempos de proyectos*, momentos de la trayectoria donde se puede planificar, proyectar, pensar las articulaciones de un plan de vida y recomponer el pasado y *tiempos de coyuntura*, donde solo es posible pensar en resolver problemas inmediatos y no se los puede ver en perspectiva. Así *los tiempos de los proyectos* tienen mayores grados de libertad, se permiten analizar perspectivas futuras y pueden tener intencionalidad para unir experiencias pasadas en relación a un futuro que se anticipa, en cambio el *tiempo de urgencia*, si se mantiene en el tiempo, si no logra superarse, tiene inevitablemente consecuencias en el futuro.

Como señalan estos autores los *tiempos institucionales* se apoyan sobre las normas, las rutinas y los procedimientos; mientras que los *tiempos de urgencia* son generalmente improvisados, movilizantes, apelan a la inventiva y son instantáneos, por eso agrega Dubar (2004) que son también *tiempos existenciales* porque hacen un llamado a la auten-

ticidad, a la ética personal y al compromiso con los otros.

El tiempo de los jóvenes resulta un buen ejemplo para mostrar estas temporalidades, mientras están estudiando en una institución, se puede trabajar con ellos sus alternativas, sus perspectivas futuras, comprender con ellos su proyecto de vida. En cambio el joven víctima de rupturas familiares, del desempleo de los padres, de la pobreza, del abandono de sus estudios, no tiene posibilidades de mantenerse en esa situación y la abandona para resolver la urgencia, el problema, la pobreza, la inestabilidad, etc. También la búsqueda de la inmediatez del placer puede producir este efecto. Y la falta de programas institucionales que contemplen este tipo de acompañamientos o que reflexionen poco sobre los efectos de sus propios proyectos institucionales sobre la situación del colectivo de estudiantes, puede agravar las tendencias al abandono de los estudios.

Estas temporalidades no son una novedad para las Ciencias Sociales, están muy relacionadas con la larga duración, el tiempo de las instituciones y con el corto plazo, el tiempo de los acontecimientos, de la inmediatez, las de la estruc-

tura y las de la coyuntura. El tema es ver cómo se operacionan estos conceptos en las nuevas temáticas que nos preocupan, como el abandono, la inserción y la identidad de los jóvenes o la reinserción de los desempleados, o en las poblaciones migrantes, informales o excluidas que han visto tan fragilizadas sus trayectorias biográficas.

Resulta interesante agregar aquí la perspectiva de Nicole-Drancourt (1994) que encuentra una nueva herramienta a la gestión de los tiempos de vida, más frecuente tal vez en las biografías de mujeres que es el “*tiempo de sí*” y que justifican en muchos casos decisiones de empleo parcial, de cambio de empleo, de abandono de los estudios causada por una “*actividad vital*”.

También es importante considerar, que esos tiempos individuales o institucionales no siempre son acordes o guardan coherencia con las *temporalidades sociales* (Godard y Cabames, 1996) y entonces puede ocurrir que aunque individualmente se esté en condiciones de cumplir con los objetivos planteados, las personas se preguntan qué sentido tiene proyectar y pensar en un futuro a largo plazo. Si bien la inscripción de los tiempos

Marta Panaia

individuales en los tiempos colectivos son condiciones indefectibles de la *temporalidad social*, la falta de concordancia entre los tiempos individuales y colectivos, imposibilitan la conformación del sujeto socio-histórico. Nuestro país que ha pasado por períodos de fuerte inestabilidad institucional o económica refleja claramente en las historias estudiantiles, efectos de este tipo. El trabajo longitudinal, que permite analizar las consecuencias en cada generación, permite mostrar los efectos diferenciados en las trayectorias de abandono de la *Década menemista*, los efectos en la *Generación de Malvinas*, etc (Panaia, 2006).

4. La eficiencia institucional externa

En nuestro país hay pocos estudios generalizados sobre los cuadros temporales sociales e institucionales de los modos de aprendizaje y los valores ligados al trabajo y al estudio, que son los que permitirían encuadrar la orientación de la institución en relación al problema del abandono y de las tensiones que genera en la inserción laboral.

La apertura de la universidad a nuevos estudiantes socialmente menos favorecidos y escolarmente menos

seleccionados ha dado lugar a la desigualdad, de una nueva forma. La de un sistema “segmentado” que jerarquiza los individuos en función de su institución de formación. La desvalorización de los diplomas de la universidad, es en principio el desclasamiento de las formaciones más abiertas y más democráticas desde el punto de vista de su reclutamiento social. Y si los recorridos de inserción son cada vez más complejos es también porque la enseñanza superior es más compleja en su diferenciación (Feluzi, 2008). De hecho, el crecimiento de las matrículas en los establecimientos del sector público, pero también el privado, dan cuenta de una mayor diversificación de carreras y modalidades de gestión y diferentes momentos de crecimiento por región del país, sumadas a la masificación de la matrícula.

La evolución del reclutamiento social y escolar en la universidad, según los “herederos” (Bourdieu y Passeron, 2003) está cada vez más centrada en la socialización y la adaptación de los estudiantes al sistema universitario, pero la universidad presenta una suerte de extrañeza para los estudiantes, especialmente para aquellos que constituyen

la primera generación de universitarios de sus familias de origen, en que el nivel cultural no les permite comprender los implícitos de la comunicación pedagógica.

Para Dubet (2007) la desacralización de la educación también modifica la relación de deber y obediencia por el diálogo a pesar de que éste siempre es jerarquizado por la relación de poder, pero que reconoce una personalidad, una singularidad y una autonomía del estudiante. Para Dubet (2007), en la ruptura del acuerdo pedagógico del “programa institucional”, es el propio docente el que construye el marco simbólico de la actividad. Nosotros planteamos matices con estas posturas, porque el docente nunca está solo para construir un marco simbólico, siempre hay detrás una institución. Que ésta no sea única, ni sagrada, que haya grandes variaciones y heterogeneidades en el campo institucional no quiere decir que toda la responsabilidad caiga sobre el docente. En nuestro análisis, lo que varía es el nivel de compromiso que tiene el docente con la institución y sus estrategias de socialización y su compromiso con el alumno en el proceso mismo de reali-

artículos

zación de su trabajo de co-producción (Panaia, 2015a).

Lo que sí es posible es que el grado de inestabilidad y rotación del personal docente, los bajos salarios, la forma de ingreso a la docencia formal e informal, pueden incidir en los grados de compromiso e identificación de los docentes con las estrategias institucionales de socialización. En este marco, el desafío para nuestra definición es que el docente debe lograr con su propio compromiso la adhesión y el compromiso de los estudiantes para producir un eficiente proceso de aprendizaje y de acompañamiento al título. Las instituciones funcionan como campos de fuerza que controlan, socializan y ayudan a construir la subjetividad (Ortiz Cárdenas y Martínez Flores, 2010). Estas construyen caminos propios de socialización, mediante estrategias con las que se interiorizan valores porque contienen referentes simbólicos míticos y rituales.

Para Dubet (2007) la institución tiene la función de instituir y de socializar. Entonces la institución es definida por su capacidad de lograr un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo y construir una cultura de la subjetividad

donde se “institucionalizan” valores y símbolos instituyendo una naturaleza social en la naturaleza que traen los individuos. Autores como Dubet (1994) señalan tres dimensiones a considerar, el *proyecto*, la *integración* y la *vocación*, sin hacer distinciones temporales en la construcción de esta identidad.

Los resultados de los distintos Laboratorios MIG, aportan un buen ejemplo de estas variaciones en las distintas geografías del país y cómo va variando el peso de las dimensiones centrales en el mantenimiento y consecuencia de la cursada, cómo pesan los distintos modelos docentes e institucionales en los abandonos de carrera, en el cambio de orientaciones, en las interrupciones de los estudios, etc. En los últimos años de carrera pasa a ser más definitorio la experiencia acumulada, la continuidad de los estudios, el reconocimiento de un proyecto profesional propio, el sexo y la mayor formación de los padres (Panaia, 2013).

La institución tiene un rol fundamental en la salida sin diploma de la universidad y también en el acceso a una mejor inserción en el mercado de trabajo: la selección de los mejores por sus aptitudes

naturales, de los estudiantes calificados, de los más destacados, es un modelo de comportamiento habitual en todas las especialidades. Este interés institucional en atraer una gran cantidad de estudiantes para luego seleccionar a los mejores, marca una primera forma de selección de la mano de obra. También explica que muchas instituciones no tengan ningún tipo de cuidados para el seguimiento de las dificultades y problemas que tienen las poblaciones estudiantiles más frágiles. Las diferencias de financiamiento de la Educación Superior, también contribuye a que el efecto de selección se concrete más en el primer ciclo de estudios ya que el *costo de oportunidad* plantea mayores tensiones a los más pobres. Las características de masividad universitaria pueden disminuir la sensación de barrera infranqueable para muchos jóvenes desfavorecidos y permitirles el ingreso a la universidad y la integración a la comunidad universitaria, lo cual resuelve un enorme desafío para estos jóvenes de origen más precario, pero como plantean Bourdieu y Passeron (1996), la desigualdad se plantea mucho más que en el acceso a la educación, en términos de eliminación o dificultades

Marta Panaia

en la permanencia. Frente a la multiplicación del número de graduados universitarios, hay una disminución del rendimiento de los diplomas, con lo cual muchos estudiantes frente al fracaso o las largas permanencias en la institución cambiarán sus objetivos en búsqueda de logros inmediatos, de inserción rápida, del rápido acceso a los bienes materiales y culturales y abandonarán la institución.

Dubar (2004) construye lo que él llama modelo tetracrónico de temporalidades donde cruza dos dimensiones heterogéneas que son 1) el modo de construcción; y 2) el modo de apropiación de la síntesis, analizando la correspondencia entre las disyunciones institucional/ de acontecimientos, por un lado, y social/ biográfica, por el otro. Llega a estos resultados separando dos regímenes o formas de apropiación de las temporalidades construidas por las instituciones o las organizaciones: *una temporalidad social individualizada*, es decir, apropiada y puesta en práctica por los individuos, transfiriendo las direcciones a iniciativas de los asalariados, según sus estrategias de actividad para atender los resultados y lograr cierta eficiencia; y una *temporalidad*

social normalizada, definida y controlada de manera normativa y uniforme, mucho más desarrollada y que se impone más que la anterior, siempre en el marco del aumento de la competitividad, de la maximización de los resultados y del aumento de la productividad y que no afectan a todos los trabajadores de todas las categorías por igual y menos aún, si son mujeres.

Para la distinción entre *temporalidades biográficas y sociales*, Dubar (2004) sostiene que también es posible reconocer diferentes regímenes reconociendo por lo menos dos: 1) un *régimen de apropiación individualizada o flexibilidad temporal*, que implica poder anticipar la carrera, proyectar el futuro del ciclo de vida, gestionar las incertidumbres y oportunidades en el mercado de trabajo; y 2) un *régimen de apropiación normalizada o régimen de temporalidad burocrática*, basada en la antigüedad, en las especialidades de cada empleo, en la promoción, la edad de retiro.

Según este autor, tomar estas dos formas de temporalidades permite abarcar el nivel “*macro*” de más larga duración de las instituciones normalizadas que se imponen por sobre los individuos y el

nivel “*micro*” más contingente, pero también más personal, aunque en realidad muchas de las decisiones se toman en el nivel intermedio entre las temporalidades individuales y las sociales. Justamente es el nivel intermedio u “horizonte temporal” en el que se sitúan la mayor parte de los estudios, aunque muy frecuentemente se limitan a estudiar la larga duración institucional o, en el otro extremo los acontecimientos personales de una vida en particular.

5. Algunas reflexiones finales

Actualmente, los estudios de articulación micro /macro utilizando los conceptos de *temporalidades personales, institucionales y sociales*, son imprescindibles para comprender las motivaciones y finalidades de los procesos sociales de sociedades fragmentadas y complejas y para ello es fundamental incluir la evaluación estadística del tiempo en los cómputos sociales.

Por otra parte, el acceso al empleo de los graduados de la Educación Superior es hoy uno de los criterios de evaluación de las universidades, una de sus misiones fundamentales pasa a ser “la orientación y la inserción profesional” de

artículos

los estudiantes. Las misiones de las universidades no se limitan pues a la producción y la difusión del conocimiento y de los saberes, sino que se extienden además al campo de aplicación profesional, a la formación profesional y los procesos de profesionalización y comprende la formación inicial. En nuestro país no existen muchos estudios sobre la inserción de los titulados universitarios y menos aún sobre la inserción de aquellos que abandonaron la universidad sin lograr su título, ya que esto implica seguimientos por varias décadas de las trayectorias de los estudiantes y graduados y su relación con los cambios ocurridos en cada región y en cada etapa histórico-política y socio-económica del país.

De los estudios realizados por los Laboratorios MIG, en nuestro territorio, podemos afirmar que además es muy diferente el proceso de inserción y la calidad del empleo lograda según las profesiones, el grado de institucionalización de la misma y las características de la demanda de calificaciones. Por otra parte, las estadísticas propias de la educación superior tampoco dan cuenta de estos fenómenos, porque están más preparadas para controlar los stocks, que para mostrar

flujos y trayectorias, de manera, que aunque hoy en día esa prioridad es reconocida, es casi imposible reconstruir los procesos que dieron lugar a la situación actual y al mismo tiempo prever cómo se desarrollarán estos procesos de aquí en más.

Las estadísticas deberían poder aportar elementos de juicio para conocer cuáles son las características de la demanda que han ido variando para orientar a las instituciones educativas sobre la marcha del mercado y los lugares que ocupan los universitarios que no lograron su título.

Hoy en día, las desigualdades entre las universidades se miden por las diferencias de las tasas de egreso de los estudiantes en función de la serie de sus bachilleratos y en la calidad de sus inserciones posteriores al logro del título universitario o al abandono sin el título universitario. Sin embargo, observamos que la institución educativa profundiza y reproduce las diferencias de origen, en lugar de borrarlas. A ese nivel de formación, los recorridos escolares en el secundario han transformado las desigualdades sociales en desigualdades educativas.

Existe poca reflexión al interior de las unidades aca-

démicas sobre la organización económica e industrial en que se insertan las especialidades de ingeniería u otras profesiones que dicta y menos aún de los actores de distintos segmentos del mercado de trabajo que participan en la inserción de sus egresados y la capacidad de retención que tiene la zona, de los estudiantes y graduados que forma. Independientemente de la movilidad territorial que significa un país grande como el nuestro, el desarraigo que plantea a los estudiantes y graduados la imposibilidad de ejercer en sus regiones de origen o alejados de sus familias, es poco considerada en las instituciones educativas superiores.

Por otra parte, la vinculación entre las estadísticas de educación-trabajo permite una relación fundamental para comprender los procesos de inserción y los itinerarios profesionales. Actualmente, el miedo al desempleo y la pérdida de la estabilidad aparece como una sombra permanente en las decisiones de abandono de los estudios y/o en su continuidad, así como en muchas de las decisiones de cambio de trabajo y cambio de carrera, según cuál sea la prioridad que define la decisión. En nuestro país consideramos que es un

Marta Panaia

factor decisivo para la continuidad de los estudios la lucha contra la permanente crisis económica del país y los bajos salarios, así como las crisis productivas, y resulta muy difícil poder vincular las estadísticas de estos ámbitos.

Por último, la enseñanza superior, tiende hacia una visión más amplia que incluye la empleabilidad y las competencias tanto profesionales como sociales, porque tiene que adaptarse a un contexto de desempleo, de crisis económica y de altas tasas de fracaso en los primeros años universitarios y con los estudiantes que no completan el ciclo universitario, tienen como nueva misión la orientación y la inserción profesional, tienen que complementar competencias generales útiles en el mercado de trabajo y competencias disciplinarias específicas que favorezcan la inserción en la vida activa.



Bibliografía

- BOUFFARTIGUE, P. (1994) «Ingénieurs débutants à l'épreuve du modèle de carrière. Trajectoires de socialisation et entrée dans la vie professionnelle» en *Revue Française de Sociologie* XXXV.
- BOURDIEU, P. (1978) "Classement, déclassement, reclassement" en *Actas de la recherche en sciences sociales*, N 24, París.
- BOURDIEU, Pierre (1988) "La ilusión biográfica" en *Razones Prácticas*, Granica, España.
- BOURDIEU, P. y PASSERON J-C. (1996) *La Reproducción*. México, Fontamara.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J-C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Argentina, Siglo XXI Editores.
- COULON, A. (1997) *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. Le Métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris:PUF, 1997.
- DE CONINCK, F.; Godard, F. (1991) «Les stratégies temporelles des jeunes adultes» *Enquête 6 CNRS EHESS-UP-UAPV*.
- DUBAR, C. (2004) "Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux" *Temporalités* N1/2004.
- DUBET, F. (1994) «Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masas». En *Revue française de sociologie* (35-4) *Monde étudiant et monde scolaire*.
- DUBET, F. (2005) «Los estudiantes» *Revista de Investigación Educativa* N1 (julio-diciembre), México Universidad Veracruzana.
- DUBET, F. (2007) «El declive y la mutación de la institución» *Revista de Antropología Social* 16.
- ECKERT, H. (2005) "Déclassement: de quoi parle-t-on?" *Net.Doc.19*, Cereq, Marseille, Noviembre.
- ERIKSON, E. (1966) «Infancia y Sociedad» Buenos Aires, Paidós.
- FELUOZI, G. (2008) "Des mondes incertains: les universités, les diplômes et l'emploi" *Formation et Emploi* N° 101-2008 *Numéro Anniversaire*.
- FIEULAIN, N. (2007) "*Temps de l'urgence, temps du projet: la rencontre des temporalités dans le recours aux soins et à la aide sociale en situations de précarité*" *Mission Régionale d'Information sur l'Exclusion Rhône-Alpes*, Janvier.
- GARCÍA, S. (2011) «Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes» *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* N° 183.
- GODARD, F. y CABAMES, R. (1996) "*Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales*" centro de Investigaciones sobre Dinámica Social Serie II, Bogotá, Universidad del Externado de Colombia.

artículos

- GURY, N.(2007) “Les sortans sans diplôme de l’enseignement supérieur: temporalités de l’abandon et profils des décrocheurs” en *L’orientation scolaire et professionnelle*, vol 36 N° 2.
- NICOLE-DRANCOURT, Ch. (1994) “Mesurer l’insertion professionnelle” *Revista Française de Sociologie XXXV*, (37-68), París.
- ORTIZ CÁRDENAS, J.; MARTÍNEZ FLORES, R. (2010) «Las instituciones como campos de fuerzas que controlan, socializan y subjetivizan» *Veredas Especial*, México, 2010. UAM-Xochimilco.
- PANAIA, M. (2006) *Trayectorias de ingenieros tecnológicos*; Buenos Aires; Miño y Dávila-UTNFRGP, Bs. As,
- PANAIA, M. (2011) (Coord.) *Trayectorias de graduados y estudiantes de ingeniería*; Buenos Aires; Biblos.
- PANAIA, M. (2013) (Coord.) *Abandonar la Universidad con o sin título*, Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila.
- PANAIA, M (2014) “La inclusión social, a partir de las formas de ingreso a la universidad y las trayectorias de sus estudiantes y egresados”, ponencia presentada en el PRE-ALAS, PATAGONIA, Calafate, mayo.
- PANAIA, M. (2015a) (Coord.) *Universidades en movimiento. Generalistas o profesionalizantes*, Buenos Aires, Madrid-Miño y Dávila Editores.
- PANAIA, M. (2015b) “Ser estudiante” *Revista de Docencia Universitaria, Vol 13 N° 2 junio-agosto*, Santiago de Compostela, España, RED-U.
- PRIETO, L. (2010) Informe de horas de investigación dirigido por la Dra. Marta Panaia para aspirar al título de Lic. de la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, (mimeo).
- SARFATTI LARSON, M. (1977) *The Rise of Professionalism*, Berkeley, University of California Press
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2011). *Anuario Estadístico*. Argentina, ME; SPU.
- SPU (2014) Síntesis de la Información de la Secretaría de Políticas Universitarias 2013-2014, ME/SPU.





Granito

Evaluación de la universidad e investigación: temas, perspectivas de análisis e inserción institucional*

Sonia Araujo*

Desde la vuelta a la democracia hasta la actualidad, la evaluación asociada a la búsqueda de la calidad y la eficiencia, fue uno de los temas de la agenda gubernamental que abarcó la casi totalidad del lapso considerado, pues su instalación data de fines de la década de 1980. En efecto, la evaluación como estrategia de gestión del sistema de educación superior universitario en tanto expresión de una nueva relación entre el Estado y las instituciones universitarias, se configuró como una cuestión central en los sucesivos gobiernos nacionales hasta convertirse en política de Estado.

* Este trabajo es una adaptación de la presentación realizada en la Mesa “Universidad” del Coloquio “30 años de Investigación Educativa en Argentina (1984-2014)”. Biblioteca Nacional y Museo Nacional del Libro y la Lectura, Buenos Aires, 27, 28 y 29 de abril de 2015.

** Profesora Titular e Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

A fines de 1989 cuando asume el gobierno Justicialista con la presidencia del Dr. Carlos Saúl Menem se modificó el patrón de relaciones “benevolentes” prevalecientes entre el Estado y la Universidad en períodos democráticos y el carácter restaurador de las políticas prevalecientes a partir del retorno a la democracia en 1983. Pedro Krotsch (2002) reconoce tres fases en las políticas tendientes a priorizar los problemas de calidad y eficiencia: la primera, considerada como la de construcción de la agenda, entre 1989 y 1993; la segunda, entre esa fecha y 1997, corresponde a la construcción e implementación de la política; y la tercera, la denominada de estabilización y burocratización de la política, que se corresponde con su instalación como política de Estado.

dossier

Así, durante la década de 1990, en un contexto mundial de corte neoliberal, fueron sancionados y diseñados los encuadres normativos que sustentan, hasta el presente, las principales orientaciones en materia de evaluación del sistema universitario, caracterizadas por la coexistencia de enfoques de evaluación y la presencia de distintas estrategias gubernamentales implantadas para la búsqueda de legitimidad de las políticas. En otro texto decía que a casi veinte años de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 (en adelante LES), las diferencias para encarar en la Argentina la evaluación de instituciones y de carreras fue la respuesta que, luego de procesos de enfrentamiento y negociación entre los actores universitarios y el Estado –“ensamblaje conflictivo” según Acosta Silva (2000)–, contribuyó a morigerar los cuestionamientos y a superar las resistencias a las políticas y dispositivos de evaluación (Araujo, 2014). Se trata de decisiones singulares en el plano de la política cuya traducción en las estrategias gubernamentales y en los aspectos instrumentales, habrían posibilitado su aceptación, apropiación y reproducción sin que hayan

sufrido cambios significativos desde su implantación (Suasnábar, 2005; Chiroleu, 2005; Chiroleu y Iazzeta, 2012).

En ese escenario de enfrentamientos entre el Estado y las instituciones universitarias comienza a configurarse el discurso y la investigación sobre la evaluación en torno a la educación superior universitaria en nuestro país. Desde esta hipótesis plantearé qué características asumió la producción de conocimientos sobre la evaluación universitaria – evaluación “de” y “en” la universidad– teniendo en cuenta, desde una aproximación general, el papel que jugaron la organización de los Encuentros “La Universidad como objeto de Investigación”, la publicación de la revista “Pensamiento Universitario”, la creación de Posgrados en Docencia y Gestión Universitaria y la propia Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Se considera que es posible reconocer dos momentos en la configuración de los estudios sobre la evaluación “de” y “en” la universidad o la evaluación universitaria: uno anterior y otro posterior a la sanción de la LES. El reconocimiento de estos dos momentos no significa desconocer la

existencia de ciertas continuidades ni tampoco simplificar una realidad compleja. Más bien pretende introducir una mirada que permita mostrar el pasaje de un discurso de carácter propositivo o normativo a formulaciones de carácter descriptivo y explicativo en torno a la evaluación, asentadas en procesos de indagación sistemática.

Primer momento: Diversidad, dispersión temática y discurso propositivo- alternativo a las políticas gubernamentales

Desde nuestro punto de vista tres rasgos caracterizaron la producción académica en torno a la evaluación:

- a) la diversidad y dispersión temática,
- b) la carencia de espacios de intercambio en torno a temas, problemas, marcos teóricos y metodologías para encarar la evaluación, y
- c) la presencia predominante de un discurso propositivo y centrado en el relato de experiencias cuya intencionalidad era superar y plantear alternativas al modelo de evaluación

Sonia Araujo

propuesto por el gobierno nacional de ese momento. Así, la reflexión y producción académica se estructuró fundamentalmente como respuesta a la política gubernamental.

Al compás de la instalación por el Estado de las prácticas de evaluación universitaria, se fue generando de manera pausada pero persistente y continua, la reflexión e investigación sobre esas mismas prácticas. Esta tarea de sistematización y acumulación fue producto del trabajo de diferentes actores ubicados en distintos espacios institucionales: cuerpos técnicos dentro de organismos nacionales e institucionales, asesores, gestores de la educación superior, docentes, investigadores.

La particularidad de la evaluación como espacio de disputa fue señalada en un texto pionero sobre la evaluación en los estudios referidos a la educación superior universitaria. Se trata del libro “Universidad y Evaluación. Estado del debate” compilado por Adriana Puiggrós y Pedro Krotsch, en el año 1994, antes de la sanción de la LES, donde en la introducción plantean:

“...en la instalación de la agenda de la evaluación

fueron varios los actores, los conflictos, las disputas así como las estrategias de lucha por el control de la evaluación universitaria y su concomitante poder simbólico y material.” (Puiggrós y Krotsch, 1994: 12).

Asimismo, en este texto en el que escriben autores hoy reconocidos en los estudios sobre la universidad —Ángel Díaz Barriga, Roberto Follari, Pedro Krotsch, Pedro Lafourcade, Edith Litwin, Ovide Menin, Emilio Mignone, Marcela Mollis, Augusto Pérez Lindo, Ana María Zoppi de Cerruti, Silvia Duluk y Liliana Petrucci— se incluye una variedad de temas y perspectivas: la evaluación en el contexto del pensamiento neoliberal, los retos del siglo XXI ante el Estado evaluador, la relación entre planeamiento académico y evaluación, la evaluación de programas y proyectos, la evaluación institucional, la necesidad de pensar la evaluación anclada en las características de la institución universitaria, situación que lleva a los compiladores a plantear que:

“Dada la multiplicidad de enfoques no creímos conveniente utilizar algún criterio de ordenamiento

de los textos. El orden alfabético por autores, elegido para la publicación, responde a características que son comunes a la mayor parte de textos de este tipo. Casi todos ellos abordan cuestiones de orden teórico, político-académico y operativo. De tal manera, resultaba difícil agrupar los trabajos con criterios realmente distintivos. Probablemente este hecho deba tomarse como un síntoma del estado de la discusión y la producción sobre el tema” (Puiggrós y Krotsch, 1994: 14).

En esta misma época se publicó el libro de Augusto Pérez Lindo, “Teoría y Evaluación de la Educación Superior”, del año 1993. Se trata de definir el fundamento de la evaluación institucional de la educación superior comenzando por los términos “calidad”, “eficiencia”, “eficacia” y se exponen distintas dimensiones e indicadores destinados a construir instrumentos para la evaluación institucional. A diferencia del texto anterior, en este se propone un modelo de indicadores básicos para efectuar el diagnóstico rápido de las instituciones universitarias.

dossier

Otro texto clave para comprender la configuración de los estudios sobre la evaluación es “Combates y debates sobre la evaluación de la calidad en Argentina” de Sonia Álvarez publicado en la revista *Pensamiento Universitario* N° 4/5 en 1996.

El trabajo de Sonia Álvarez, sugerente desde el título mismo, en tanto expresa claramente el clima de la época y la oposición a las políticas vigentes, reseña el debate y enfrentamiento que se dio en torno a la evaluación entre dos actores fundamentales: el Consejo Internuniversitario Nacional (CIN) y, en ese mo-



mento, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCE). En este debate se encontraba el CIN y las Universidades Nacionales, con una concepción “democrática” de evaluación y el gobierno nacional con una postura caracterizada como “eficientista, burocratizante y centralizadora” que, según la autora, quedó plasmada en la aprobación de la LES.

En el artículo Álvarez relata lo sucedido en cinco años con respecto a la evaluación universitaria hasta la sanción de la LES: Encuentros y Talleres, reuniones de Decanos y Secretarios Académicos, que fueron definiendo una perspectiva de la evaluación y al mismo tiempo confrontando con el proyecto gubernamental (Proyecto 06).¹ Ante esta situación conflictiva el gobierno cambió su estrategia y firmó convenios con algunas universidades para la implementación de los procesos de evaluación. Paralelamente a esta firma de convenios el MCE conforma el Consejo Nacional de Educa-

ción cuyos informes sirvieron para legitimar propuestas y, en el año 1995, se aprueba la LES aún vigente.

Cabe destacar que parte del proceso anterior fue acompañado por otro hecho de carácter académico, la publicación del primer número de la Revista “Pensamiento Universitario”, en el año 1993. En ese primer número fueron incluidas producciones de autores para pensar la especificidad de la universidad y la universidad como “institución compleja”, sentando el germen para el estudio “científico” de la institución. Asimismo se presenta una serie de entrevistas a actores del campo de la política y la gestión universitaria sobre las relaciones entre Estado y Universidad, tema central de la agenda política del momento (Juan Carlos Pugliese, Juan Carlos del Bello, Ángel Luis Plastino).

Decía Pedro Krotzsch en el primer número:

“...las nuevas reglas del juego que se construyen lentamente entre la univer-

¹ Si bien merece un análisis más detallado, llama la atención la continuidad de las definiciones realizadas en ese momento -y relatadas por S. Álvarez- con el marco que aún rige la evaluación de instituciones en nuestro país, expresado en los “Lineamientos para la Evaluación Institucional” aprobados por Resolución N° 094/1997 de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria que recoge los aportes del Comité Ejecutivo del CIN y del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP).

Sonia Araujo

sidad y el Estado a partir de 1989 se desarrollan en un contexto intelectual caracterizado por la fractura de la memoria y, también, por la debilidad de los instrumentos conceptuales disponibles para comprender los problemas de la propia universidad. El discurso y la orientación de los actores revelan, así, la necesidad imperiosa de actualizar la reflexión teórica y fundar los juicios en más información empírica. En este sentido la universidad no ha sido aún descubierta en todo aquello que permite referirse a ella como una organización compleja.” (Krotsch, 1993: 1).

Más adelante agrega:

“No nos proponemos consagrar alternativas sino construir espacios para una reflexión independiente y comprometida con la necesidad de preservar los espacios públicos que la hagan posible, a la vez que provea instrumentos para una más eficaz defensa de los mismos. De la suma de acciones en esta dirección surgirán posibilidades concretas de recuperar la vitalidad cultural, científica y educativa que la educación

y en especial nuestras universidades tuvieron alguna vez.” (Krotsch, 1993: 2).

Así, “Pensamiento Universitario” se configuró como un espacio para pensar la universidad desde una óptica académica y comenzó a convertirse en una fuente a la cual recurrir para quienes pretendían generar conocimiento sobre el sistema de educación superior universitario.

Segundo momento: El valor de la investigación sobre la universidad y la evaluación universitaria

El segundo momento genera condiciones distintas para el abordaje de la evaluación. En el contexto posterior a la sanción de la LES y, por consiguiente, de las principales definiciones en materia de evaluación (creación de la CONEAU, determinación de sus funciones, incorporación de la evaluación institucional, periodicidad y contenido, acreditación de carreras de grado y posgrado, entre otras),

se promueve el espacio académico destinado a generar conocimiento sobre la universidad, “La universidad como objeto de investigación”, cuyo primer encuentro de carácter nacional fue el 28 y 29 de septiembre de 1995, el mismo año de la sanción de la LES. Los “encuentros” se constituyeron en el ámbito para propiciar “la investigación sobre la universidad desde la propia universidad”, “producir nuevos conocimientos” y “promover la formación de redes de investigadores e instituciones” (1996: 15-16).² Generaron un lugar para la discusión propia sobre la Universidad que, hasta el momento, había quedado subsumida en una reflexión general sobre el resto de los niveles de la escolaridad. En este sentido, buscaban reunir en un espacio de investigación toda aquella producción sobre la universidad que estaba dispersa en las instituciones universitarias.

Desde el primero de los encuentros, la evaluación tuvo un lugar protagónico pues se introdujo como una “mesa”, entre otras, para la presenta-

² Véase KROTSCH, Pedro; NOSIGLIA, Catalina; PISANI, Olga (1996). “Introducción”. En *Primer Encuentro Nacional. La Universidad como objeto de investigación*. 28 y 29 de septiembre de 1995. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

dossier

ción de ponencias bajo diferentes denominaciones lo cual, también, da cuenta del modo como se fue configurando su estudio.³ En este sentido, la producción de conocimientos y la investigación sobre la evaluación formó parte y acompañó el interés por la producción de conocimientos y la investigación sobre la universidad.

Según señalaron las coordinadoras, Mónica Van Gool y Sonia Álvarez, en los “encuentros” se expresó la continuidad de los principios básicos que la comunidad universitaria fue construyendo en las instancias mencionadas anteriormente, organizadas por las universidades nacionales a partir de 1991, y enmarcadas en las disputas entre el CIN y el MCE señaladas más arriba. En efecto, se define la autoevaluación como “proceso permanente de autorreflexión crítica, valora-

tiva, contextual, participativa y política con la finalidad de llevar a cabo planes de crecimiento y desarrollo institucional.” [...] “Se destaca que este rol de la universidad, como organización que problematiza lo existente y define políticas de desarrollo, exige el ejercicio pleno de la autonomía y de tiempos que no siempre coinciden con modelos o visiones más hegemónicas” (Van Gool y Álvarez, 1996: 284).

La primera denominación de la “mesa” fue “Planificación y evaluación de la universidad” e incluyó 29⁴ trabajos cuya heterogeneidad y amplitud queda reflejada en la siguiente agrupación en paneles:

- Evaluación institucional: 8 ponencias.
- Investigación Educativa: 8 ponencias.
- Retención y deserción: 6 po-

nencias.

- Sistemas de información: 3 ponencias.
- Actores sociales intervinientes en la comunidad universitaria: 4 ponencias.

El número de ponencias presentadas da cuenta de la existencia de una reflexión sobre la universidad así como de abordajes diversos sobre la evaluación en las propias universidades, aunque no se reconociera y tuviese registro de la existencia de ámbitos institucionalizados para la investigación. A su vez, las propuestas realizadas por quienes asistieron al evento, refieren a la necesidad de consolidar, dentro del ámbito universitario, centros e institutos nacionales y regionales dedicados a la investigación sobre la universidad.

Cabe señalar que, en ese primer encuentro, la producción académica sobre la evaluación presentó algunos rasgos característicos que tuvieron continuidad en los siguientes. Se trata de ponencias individuales y colectivas de docentes con inserción laboral en diferentes espacios de universidades nacionales. También un número importante de los trabajos expuestos refiere al relato de experiencias institucionales llevadas a

3 Las denominaciones han sido las siguientes: Primer Encuentro: Planificación y Evaluación de la Universidad; Segundo Encuentro: Evaluación y Acreditación Universitaria; III Encuentro: Investigación sobre el impacto de los procesos de evaluación institucional; IV Encuentro: Investigación sobre el impacto de los procesos de evaluación institucional; V Encuentro: Políticas de evaluación, acreditación y prácticas institucionales; VI Encuentro: Evaluación y Acreditación Universitaria; VII Encuentro: Evaluación y Acreditación Universitaria.

4 Las ponencias han oscilado entre 29 en el Primer Encuentro hasta 21 en el Tercer Encuentro Nacional, UNLP, 2002. Segundo Encuentro Nacional, UBA, 1997, 28; IV Encuentro Nacional y I latinoamericano, UNT, 2004, 18 ponencias y 8 posters; V Encuentro Nacional y II Latinoamericano, UNCPBA, 2007, 27 ponencias; VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano, UNC, 2009, 49 ponencias; VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano, UNSL, 2013, 23 ponencias.

Sonia Araujo

cabo en ámbitos de planificación institucional y en áreas o cátedras. En algunos casos se repiten diversas presentaciones de una misma universidad que dan cuenta de una experiencia en distintos niveles de la organización (universidad, facultades, departamentos) y cuyos autores principalmente son docentes y responsables de la gestión institucional.

En el primer encuentro se definieron áreas de vacancia que fueron cubriéndose en los organizados posteriormente y, algunas de ellas, al compás de la implantación de las políticas de evaluación.

- La LES y sus consecuencias sobre los procesos de evaluación y planificación universitaria.
- La relación entre evaluación institucional y evaluación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- La evaluación docente y la evaluación instituida a través del Programa de Incentivos, su impacto sobre las misiones de la universidad y las ciencias sociales y las humanidades.
- La evaluación y acreditación de las carreras de grado instituida por la LES.
- La evaluación y acreditación de posgrados y su relación con el FOMECE.

- Relación entre el financiamiento de los procesos de autoevaluación, los planes de acción, la estructura de evaluación a implementar por ley y el FOMECE.

- La planificación a nivel regional y su relación con el CPUR (Consejos de Planificación Universitaria Regional).

- Procesos históricos de instalación del tema, evaluación de la calidad universitaria en Latinoamérica y específicamente en Argentina. Relación con el modelo universitario que trae implícito el financiamiento de la educación superior y las políticas del Banco Mundial.

- Evaluaciones comparativas entre los diferentes modelos de evaluación institucional que se estén llevando a cabo en la Argentina y su nivel de creatividad.

- Análisis de los factores de poder internos y externos, asociados a los procesos de evaluación y planificación, a la institución y al sistema universitario.

- Estudios institucionales y regionales de deserción y avance regular de alumnos de grado, referidos a causales internos y

contextuales.

- Estudios referidos a definición de criterios, población estudiantil objeto de estudio de deserción y avance regular y parámetros consensuados a nivel de educación superior.

- Estudios referidos a diagnóstico de los actuales sistemas de información y propuestas de superación de los déficits manifestados por los grupos de evaluación e investigación.⁵

La enunciación exhaustiva de las definiciones realizadas permite, a su vez, reconocer los temas recurrentes en las ediciones posteriores:

- La evaluación y la autoevaluación institucional, desde un punto de vista general o de un área, fundamentalmente centrada en el relato de experiencias. En efecto, primeramente prevaleció el desarrollo de experiencias en ámbitos institucionales así como un discurso normativo sobre cómo concebir la autoevaluación en la universidad. Una parte importante de los trabajos fue elaborada por integrantes de las comisiones de autoevaluación creadas en las universidades y que acompañaron la instala-

⁵ Véase KROTSCH, Pedro; NOSIGLIA, Catalina; PISANI, Olga (1996). "Planificación y evaluación de la universidad". Coordinadores: Mónica Van Gool, Sonia Álvarez (Relatoría). En *Primer Encuentro Nacional. La Universidad como objeto de investigación*. 28 y 29 de septiembre de 1995. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 287-288.

dossier

ción de las políticas de evaluación. El objetivo principal en ese contexto era el de compartir experiencias y modelos de evaluación implementados en las universidades de origen. El estudio del impacto de los procesos de autoevaluación y de evaluación externa fue más tardío y con menor desarrollo de la temática desde este punto de vista. En algún trabajo se plantea la discusión teórica y metodológica sobre la evaluación para fundamentar la implementación realizada y con la idea de llevar a cabo trabajos en red de autoevaluación en las universidades.

• El ingreso, la retención/permanencia y el egreso como indicadores de la eficiencia y eficacia universitaria o como información relevante para la autoevaluación y la toma de decisiones con el propósito de superar los problemas de abandono y retraso en las universidades públicas. También se ha tematizado la relación entre examen de ingreso y rendimiento académico de los estudiantes o el impacto de la innovación en las propuestas de ingreso en el rendimiento académico posterior; las estrategias para la retención de alumnos en los primeros años; las tutorías como relato de prácticas insertas en áreas de

planificación institucional.

• La evaluación docente tuvo un lugar significativo en los primeros encuentros con planteamientos independientes de las políticas públicas de evaluación. Como abordajes expuestos en los primeros encuentros se destaca la evaluación de los docentes de cátedras como un dispositivo para el mejoramiento de la enseñanza o la evaluación institucional de la docencia.

• La acreditación de carreras de grado y de posgrado, estas últimas en menor medida. El incremento de los estudios sobre acreditación universitaria, conforme fue ampliándose el número de carreras acreditadas, desplazó las reflexiones, la descripción de experiencias y las investigaciones relacionadas con la evaluación y autoevaluación institucional. En este sentido, también se encuentran trabajos sobre la evaluación en la experiencia de acreditación de carreras en el Mecanismo Experimental de Acreditación MERCOSUR – Mexa. En la acreditación de carreras en los últimos encuentros está presente, aunque de manera incipiente, la participación de docentes e investigadores de universidades privadas. Prevalece el estudio de las Ingenierías, la Medicina, la

Ingeniería Agronómica.

• El Programa de Incentivos a los docentes investigadores y el FOMECA forman parte de la investigación sobre la universidad en el encuentro del año 2002. A partir de aquí diversos investigadores fueron colocando como tema de investigación el Programa de Incentivos a los docentes investigadores.

El desarrollo de los encuentros evidencia ciertas particularidades en cuanto a la participación: la presencia predominante de actores de universidades públicas; el incremento, aunque limitado, de la presencia de actores de universidades privadas; la inestabilidad en cuanto a quienes asisten (o la entrada y salida de actores en el abordaje de la temática); la incorporación de trabajos de países latinoamericanos, principalmente de Brasil y en una proporción menor de México y Chile. Aunque este intercambio ha posibilitado el inicio de estudios comparativos entre países, aún es incipiente y sería deseable ampliar el análisis comparado de procesos y prácticas de evaluación universitaria.

La dinámica anterior fue seguida, a partir de 1997, de la creación de carreras de posgrado en docencia, política

Sonia Araujo

y gestión universitaria en el marco del denominado “boom de los posgrados” a partir de 1993. Si bien se gestó un solo posgrado sobre la cuestión de la evaluación, y tardíamente pues sucedió en el año 2012, en la Universidad Nacional de Quilmes, a través de la Maestría en Políticas de Planificación y Evaluación de la Educación Superior –con dos orientaciones: Evaluación de la educación superior, y Planificación en la educación superior–, otros posgrados en docencia y gestión universitaria incorporan contenidos referidos a la evaluación universitaria. De acuerdo a información publicada sobre posgrados acreditados en la CONEAU en 2013 se registraban 44 carreras de posgrado –1 doctorado, 19 maestrías y 24 especializaciones– y en 2014, 43 carreras de posgrado –2 doctorados, 14 maestrías y 27 especializaciones–.⁶

En el año 2005 fue creada la “Red Argentina de Posgrados en Educación” (REDAPES) y en 2008 la “Revista Argentina de Educación Superior” como

“un espacio de intercambio y diseminación académica, de carácter riguroso y sistemático, de trabajos que se están desarrollando en el ámbito de la educación superior argentina y de fuera de ella” (RAES, 2015). La REDAPES también generó un encuentro académico sobre los posgrados que ha tenido varias ediciones.

Finalmente, no puede dejar de incorporarse en el campo de la generación de ideas sobre la evaluación a la CONEAU por cuanto, desde su creación, con sus marcos políticos, sus normativas propias y la sistematización de información sobre las evaluaciones realizadas, estimuló la investigación en las universidades y, a su vez, brindó material empírico para su desarrollo. Las publicaciones de la CONEAU han contribuido a brindar un panorama amplio y descriptivo del sector universitario caracterizado por su heterogeneidad y complejidad en cuanto a su conformación. Durante los últimos años también la federación de docentes universitarios como la CONADU colaboró a tra-

vés de investigaciones sobre la universidad y, en el marco de sus defensas gremiales, la evaluación del trabajo docente ha sido un tema relevante.

Como corolario puede afirmarse que las sinergias entre los espacios de reflexión e investigación sobre la universidad, la progresiva institucionalización de carreras de posgrado en docencia, política y gestión universitaria, la creación de revistas sobre la temática universitaria y las políticas y acciones de la CONEAU, alentaron la producción de conocimientos sobre la universidad, esto es, a considerar a la universidad como objeto de investigación. En ese escenario la evaluación se fue configurando como un ámbito para la indagación sistemática que aún resulta necesario ampliar y consolidar.

Reflexiones finales

En este trabajo se intentó brindar una primera aproximación al modo como se fue conformando el estudio de la evaluación universitaria. Cabe destacar que la reflexión sobre la evaluación referida a la enseñanza y el aprendizaje en el aula o la evaluación de los docentes en el marco de los concursos para el ingreso

⁶ Se incluyó aquellos posgrados en docencia que se circunscriben a una especialidad o disciplina como Maestría en Enseñanza de la Ingeniería, Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas (UBA), Maestría en la enseñanza de la matemática en el nivel superior (UNT), Especialización en Docencia y Gestión Universitaria con Orientación en Ciencias de la Salud así como dos Especializaciones de carácter interinstitucional.

dossier

y la permanencia en un cargo, han preexistido al contexto que aquí fue reseñado. Se entiende que la instalación de las políticas de evaluación de la calidad generaron condiciones para la aparición de gérmenes de lo que podría constituir un incipiente campo de estudios: actores con diversos intereses que disputan el control de la producción del conocimiento y de las prácticas evaluadoras.

En la presentación se obvió intencionalmente la inclusión de autores de las producciones en tanto resultaba difícil enumerar y caracterizar ante la diversidad y variabilidad de las presentaciones. Sin embargo, hoy es posible reconocer investigadores dedicados a la evaluación y al abordaje de

temáticas particulares dentro de esa amplitud y heterogeneidad, cuyas ideas son reconocidas en el campo de la educación superior universitaria. El análisis minucioso de estos trabajos merece una atención especial desde el punto de vista de los temas abordados y de las perspectivas teóricas y metodológicas empleadas.

Asimismo sería importante además de profundizar el abordaje aquí realizado, reconstruir y sistematizar los estudios sobre evaluación según las diversas fases de implementación de las políticas de evaluación de la calidad. Una cuestión pendiente para abordar es la producción de conocimiento en torno a la evaluación en los posgrados

sobre educación superior universitaria: objetos, perspectivas de análisis, formación de los actores interesados en la cuestión, su inserción institucional y funciones, entre otras cuestiones que podrían ser consideradas.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA SILVA, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. México: Universidad de Guadalajara, Fondo de Cultura Económica.
- ÁLVAREZ, S. (1996). "Combates y debates sobre la evaluación de la calidad en la Argentina". En *Pensamiento Universitario*, N°4/5.



Sonia Araujo

- ARAUJO, S. (comp.) (2008). V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación. “Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria”. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- ARAUJO, S. (2014). “La evaluación y la Universidad en la Argentina”. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLIII (4), N° 172.
- CONEAU (2013). Posgrados acreditados de la República Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- CONEAU (2014). Posgrados acreditados de la República Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- CHIROLEU, A. (2005). “La Educación Superior en la agenda de gobierno argentina en veinte años de democracia (1983-2003)”. En RINESI, E., SOPRANO, G. y SUASNÁBAR, C. (comp.) *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires: Prometeo.
- CHIROLEU, A. y IAZZETA, O. (2012). “La Universidad como objeto de política pública: las deudas de los gobiernos K”. En MARQUINA, M., CHIROLEU, A. y RINESI, E. (comp.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner*. San Miguel: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- KROTSCH, P. (1993). “Presentación”. En *Pensamiento Universitario*, N° 1.
- KROTSCH, P.; NOSIGLIA, C.; PISANI, O. (1996). *Primer Encuentro Nacional. La Universidad como objeto de investigación*. 28 y 29 de septiembre de 1995. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- KROTSCH, P. (2002). “El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad”. En KROTSCH, Pedro. (organizador) *La universidad cautiva. Legados, Marcas y Horizontes*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- KROTSCH, P. (comp.) (2003). *Las miradas de la Universidad. III Encuentro Nacional La Universidad como objeto de investigación*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- MAINERO, N. y MAZZOLA, C. (2013). *La Universidad como Objeto de Investigación: Universidad y Democracia en Argentina y América Latina*. VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano, San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- PÉREZ LINDO, A. (1993). *Teoría y Evaluación de la Educación Superior*. Buenos Aires: Aiqué.
- PUIGGRÓS, A. y KROTSCH, P. (comp.) (1994). *Universidad y Evaluación. Estado del Debate*. Buenos Aires: Aiqué/Rei/Ideas.
- Revista Argentina de Educación Superior. Presentación. Véase <http://www.untref.edu.ar/raes/>. Consulta: 08-08-2015.
- SUASNÁBAR, C. (2005). “Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de políticas: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner”. En *Revista Temas y Debates*, 9 (10).
- Universidad de Buenos Aires (1998). *La universidad como objeto de investigación. Segundo Encuentro Nacional. Directorio de Investigadores*. 26, 27 y 28 de noviembre de 1997. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Universidad Nacional de Tucumán (2004). *La Universidad como Objeto de Investigación. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano*. 6 al 9 de Octubre de 2004. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Universidad Nacional de Córdoba (2009). *La Universidad como objeto de investigación. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.





Popi

La internacionalización del posgrado en tres países de América Latina, ¿una estrategia de política exterior?

Dra. Mónica de la Fare*

Lic. Leslie Adriana Quiroz Schulz**

Introducción

En la Educación Superior latinoamericana de las últimas décadas los posgrados se han expandido y ocupan un espacio cada vez más relevante en los sistemas universitarios. En la Argentina, Brasil y México son relativamente recientes y aunque presentan diferencias de gobierno, organización y grado de desarrollo, se caracterizan por contar con un reconocimiento regional que los constituye como destinos buscados para experiencias de movilidad académica internacional (MAI). Además, los tres países representan el 90% de la inversión regional en Investigación y Desarrollo (I+D).

En el año 2012 Brasil representó el 66% de esa inversión en América Latina, seguido por México con casi el 16% y Argentina con el 10%.¹

¹ Datos de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana. (RICYT). Disponible en: <http://www.ricyt.org/publicaciones>.

*Profesora investigadora del Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, Brasil

** Maestranda del Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, Brasil

artículos

En un trabajo anterior destacamos que investigar los sistemas de posgrado exige considerar una complejidad que incluya el estudio de las políticas nacionales de Educación Superior, de Ciencia y Tecnología así como aspectos relacionados con el desarrollo nacional y regional (de la Fare y Lenz, 2012). La continuidad de las investigaciones sobre este tema nos permitió identificar que también es necesario incluir el análisis de los procesos de internacionalización de la Educación Superior, dada su actual relevancia.² Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que los intercambios internacionales en el nivel de posgrado no constituyen una novedad en sí, pues desde la creación de estas carreras esa

dimensión estuvo presente³ pero en la última década la internacionalización adquirió una mayor importancia. En parte porque pasó a ser uno de los indicadores de excelencia académica en las evaluaciones realizadas por las agencias de acreditación de posgrados en algunos países, cuestión que impulsó la implementación de acciones de internacionalización en todas las áreas de conocimiento.

Para realizar el trabajo que presentamos a continuación organizamos un conjunto de reflexiones en torno a las directrices de política exterior establecidas por los gobiernos actuales así como sobre los objetivos de posicionamiento internacional que se expresan en los principales documen-

tos oficiales estudiados. A la par, priorizamos el análisis de documentos de política educativa nacional de posgrado de los tres países mencionados y estudiamos las principales acciones de internacionalización que emanan de las agencias de fomento de cada nación.

En función de lo expuesto presentamos este artículo organizado a partir de tres apartados. El primero introduce un breve análisis de las políticas de relaciones exteriores de los países seleccionados a partir de los años 2000. El segundo sintetiza aspectos destacados de los procesos de internacionalización experimentados por los posgrados de los países priorizados para este estudio. Por último, el tercero destaca para cada caso el grado de

2 Algunos aspectos de la internacionalización de los posgrados de Brasil fueron trabajados en una publicación anterior (de la Fare; Quiroz Schulz, 2014), agradecemos los comentarios realizados por la Dra. Daniela Perrota durante la presentación de ese trabajo en la Mesa 40: Homo Academicus de las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, pues contribuyeron para el fortalecimiento del análisis que presentamos en este artículo. La comparación entre México y Brasil está siendo analizada en una investigación en curso sobre movilidad académica internacional (MAI) que constituye la tesis de maestría en curso de Leslie Adriana Quiroz Schulz, en el Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul/Brasil, orientada por Mónica de la Fare.

3 A través de eventos académicos, espacios de publicación así como de experiencias de movilidad académica para la realización de maestrías y doctorados en países extranjeros. También en emprendimientos institucionales de integración regional, como son los posgrados ofrecidos por las Facultades Latinoamericanas de Ciencias Sociales (FLACSO), creadas en 1957.



convergencia/distanciamiento entre las políticas de relaciones exteriores y las políticas implementadas e impulsadas a través de la Educación Superior.

1. Aspectos clave de la política exterior en Argentina, Brasil y México

El presente apartado busca exponer los rasgos más característicos que han configurado la actual política exterior de cada uno de los tres países analizados, rescatando los objetivos establecidos desde los primeros años del presente siglo y que han particularizado el accionar de cada país en el escenario internacional. También es importante considerar que la definición de estrategias para política exterior siempre tendrá un factor político ideológico según el mandatario en

turno y las condiciones domésticas que enfrente.

Para el caso argentino, desde el inicio del gobierno de Néstor Kirchner, en el año 2003, se planteó la necesidad de afianzar la inserción internacional, la cual se había visto mermada tras la crisis económica y social del año 2001. En este sentido, se utilizó el mecanismo de integración regional como principal estrategia para el relacionamiento externo, con lo cual el Mercado Común del Sur (MERCOSUR)⁴ se volvió asunto prioritario y en los siguientes años, también adquirió relevancia la constitución y el fortalecimiento de la Unión de Naciones Sudamericanas (UNASUR),⁵ para la cual el mencionado presidente fue un impulsor junto a Hugo Chávez y Luiz Inácio “Lula” da Silva, en la época presidentes de Venezuela y Brasil, respectivamente.

Se destaca la IV Cumbre de las Américas, realizada en la ciudad de Mar del Plata, Argentina, en el 2005. Dicha Conferencia marcó un rechazo expreso a la conformación del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) frente a George W. Bush, en la época presidente de Estados Unidos de Norteamérica. Siguiendo esta línea, las últimas dos administraciones argentinas demostraron abiertamente que no cumplen más con un alineamiento automático hacia el país del norte, como era en otras épocas.

Según una entrevista realizada a Jorge Taiana, entonces Ministro de Relaciones Exteriores de Argentina del gobierno de Néstor Kirchner, los ejes de la política exterior de ese país pasaban por el fortalecimiento al multilateralismo –consolidación del MERCOSUR y la UNASUR– y el Derecho Internacional, el reclamo de soberanía sobre las Islas Malvinas, la profundización de la alianza estratégica con Brasil y el establecimiento de una relación madura con los Estados Unidos y Europa (Conde y Alles, 2007). Específicamente, para la relación con la Unión Europea (UE) se destaca un Memorando de Entendimiento para ampliar

4 El MERCOSUR es la unión aduanera creada el 26 de marzo de 1991 mediante la suscripción del Tratado de Asunción por la República Argentina, la República Federativa de Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay. Posteriormente se incorporaron la República Bolivariana de Venezuela y el Estado Plurinacional de Bolivia.

5 El tratado constitutivo de la UNASUR se firmó en mayo de 2008 en Brasilia. Actualmente incluye a los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Suriname, Uruguay y Venezuela. Éste organismo tiene un carácter estrictamente intergubernamental y de institucionalidad baja, por lo que garantiza la autonomía de los Estados miembros en iniciativas extra regionales.

artículos

la Cooperación Económica incluyendo apoyo al área educativa y a la formación laboral, firmado a fines del 2007 (Falcón, 2010). Por otro lado, durante la gestión Kirchnerista, Venezuela se constituyó como un socio importante, desde una perspectiva pragmática, por ser fuente de apoyo frente a las dificultades que la Argentina enfrentaba con los organismos económicos internacionales (Milet, 2014).

Uno de los grandes logros durante el gobierno Kirchner a nivel internacional fue el impulso para el funcionamiento de los Fondos Estructurales del MERCOSUR (FOCEM), que sin lugar a dudas constituyen un avance consistente para la consolidación de la región como bloque potencial. Tras el cambio de gobierno, el triunfo electoral de Cristina Fernández de Kirchner en el 2008 vislumbraba una continuidad político-ideológica pero un contexto diverso: con mayor legitimación doméstica, una situación económica un poco más favorable y un sistema internacional más tendiente hacia la multipolaridad. Sin embargo, el escenario regional se había complejizado;

por un lado, el conflicto con Uruguay por la instalación de las papeleras⁶ y por el otro, algunas diferencias por la política comercial externa con Chile y Brasil (Zelicovich, 2011). Siendo así, la administración de Fernández continuó priorizando el papel del MERCOSUR como motor de la región, pero también diversificó sus estrategias multilaterales, ampliando su inserción en el mundo, tanto en los foros del G20 a nivel internacional, como en la UNASUR, a nivel regional.

En Brasil, a partir de la presidencia de Luiz Inácio Lula da Silva se establecieron cambios en la estructura gubernamental que revelan el objetivo de crear una fuerte conexión entre la política de relaciones exteriores y el proyecto de país que se buscaba alcanzar desde todos los sectores de gobierno. Un ejemplo de ello fue “la fuerte institucionalización de la figura del Asesor Especial del Presidente de la República para Política Exterior, vinculado directamente a la presidencia y no al Ministerio de Relaciones Exteriores” (Duarte, 2012: 46-47). Esto coincidió con un momento de

alta multipolaridad del sistema internacional, un ligero declive de la hegemonía estadounidense y los inicios de la crisis de algunos mecanismos de integración de la UE; por lo que Brasil ganó visibilidad gracias a su crecimiento con rasgos distintivos y retomó así su posición de liderazgo, principalmente en América del Sur.

Al respecto, autores como Lechini y Giaccaglia (2010) mencionan que pareciera que Brasil buscó crear una imagen amplificadora de sus capacidades en el contexto internacional para ser visto y reconocido como “global player”. Algunos ejemplos de ésta política de participación activa en diferentes organismos multilaterales y regionales son: la conformación de las reuniones con países de economías emergentes, llamados BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica), el liderazgo ejercido para la conformación de la UNASUR en 2008, y las reuniones estratégicas del MERCOSUR, que buscaron darle un nuevo impulso a este mecanismo y hacerlo “resurgir” para consolidar la región sudamericana. Respecto a éste último fue con la Declaración de Copacabana en 2004 que se dedicó particular atención al Mercosur Social y al Mer-

6 Conflicto surgido tras la autorización unilateral del gobierno uruguayo para construir dos plantas de pasta de celulosa en su territorio y sobre las aguas binacionales del río Uruguay.

Mónica de la Fare - Leslie Adriana Quiroz Schulz

cosur Institucional, programas que fomentan una estrecha cooperación entre diferentes ministerios de sectores como educación, cultura, energía y agricultura.

Así, la diplomacia de Lula introdujo una estructura compleja de cooperación en el sur y dio prioridad a la cooperación técnica y financiera. Este acercamiento con la región se percibió en la esfera internacional como una estrategia brasileña para posicionarse como uno de los líderes mundiales en cooperación, sobre la base de una conducta de *soft power*.⁷ En esa línea se enmarcan las estrategias de cooperación sur-sur, lanzadas en 2005, para mejorar –principalmente– las condiciones de las poblaciones africanas.

Tras ocho años de gobierno de Lula da Silva (2003-2006/2007-2010), Brasil logró posicionarse a nivel internacional como un actor dinámico y económicamente emergente. Siendo así, las nuevas elecciones a presidente dieron el triunfo a Dilma Rousseff (perteneciente al mismo partido de

Lula), quien ratificó los valores de la diplomacia brasileña y explicitó la continuidad de la prioridad regional hacia América del Sur y la ampliación de vínculos con otros países emergentes de África, Asia y Medio Oriente; sin embargo, Dilma Rousseff no enfrentó un ambiente tan favorable para dicha continuidad. De tal forma, la actual presidente ha continuado con el multilateralismo pero también ha emprendido más acciones bilaterales de tendencia pragmática, que buscan alcanzar resultados a corto y mediano plazo para favorecer las condiciones económicas que enfrenta el país. Respecto a ello hay una creciente valoración del acercamiento estratégico con los Estados Unidos de Norteamérica y la Unión Europea, con el propósito de atraer inversiones, incrementar el comercio, el acceso a nuevas tecnologías, etc. (Costa, 2014).

Para el caso mexicano, con la coyuntura del último cambio de gobierno en ese país, se percibió, tanto a nivel nacional como internacional,

un momento de quiebre en la construcción misma de la política exterior, no sólo porque el nuevo presidente pertenece a un partido político distinto del de su antecesor, sino porque la política exterior de Felipe Calderón (2006-2012) nunca fue una prioridad de su mandato, lo que resultó en un periodo gris de México en la esfera internacional.

Bajo dicha expectativa es interesante notar que la primera gira del actual presidente, Enrique Peña Nieto, fue por algunos países de Latinoamérica, lo cual suponía un intento por retomar una especie de liderazgo en la región. Sin embargo, algunos analistas como González et al (2013) interpretan que fue sólo una estrategia para ganar legitimidad interna, pues en la población mexicana el sentimiento de pertenencia hacia América Latina es muy fuerte. Aunque por otro lado, también puede considerarse como una búsqueda de diversificación del mercado económico, lo cual se demuestra con lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND). Es el PND el documento en el que se enuncia como iniciativa de vanguardia *La Alianza del Pacífico* (conformada por Chile, Colombia, México y Perú), a la que el

7 Poder blando, en inglés *soft power*, es un término creado por Joseph Nye Jr. y usado en relaciones internacionales para describir la capacidad de un actor político, como por ejemplo un Estado, para incidir en las acciones o intereses de otros actores valiéndose de medios culturales e ideológicos, con el complemento de medios diplomáticos. Es contrario del *hard power* que se vale de recursos militares y económicos para incidir en otros actores.

artículos

presidente Peña Nieto describió como “un instrumento en la consecución de los objetivos planteados en materia de competitividad, desarrollo y bienestar” (México, 2013: 152) pero que, desde un análisis de política exterior, se ha explicado como un mecanismo mayoritariamente comercial y de carácter más progresista/conservador, dado el perfil de los gobiernos miembros (Villamar, 2013).

Al hablar de la Política Exterior de México no se puede dejar de pensar en la relación bilateral con su vecino del norte. Desde antes de la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN) en 1994, ya existía una dependencia económica de México hacia los Estados Unidos de Norteamérica pero dicho tratado la agravó, sumándole otros temas a la agenda bilateral, tales como migración y, más recientemente, seguridad. Sin embargo, las últimas décadas tensaron dicha relación por la negativa mexicana a apoyar la invasión a Irak, tras los atentados del 11 de septiembre y últimamente por los casos de espionaje por parte de Washington, que generaron una reacción de malestar entre

ambas naciones,⁸ atenuada por intereses específicos como los de México en la reforma migratoria. A pesar de ello, la política exterior de Peña está prioritariamente mirando al norte, debido al inevitable peso comercial.

A pesar de que la política exterior actual tiene claramente objetivos económicos, el tradicionalismo de los principios de política exterior mexicanos tiene un peso muy fuerte a nivel social. Uno de ellos es la Cooperación Internacional al Desarrollo (CID), de la cual México participa desde hace 70 años, primero como receptor y ahora como oferente. Según Rodríguez Betanzos (2011), en México hasta la crisis de 1982, la cooperación internacional para el desarrollo era percibida como un complemento a los recursos que la relativa bonanza económica nacional podía ofrecer. Se ubicaba a la cooperación internacional como una conjunción de esfuerzos entre el Estado mexicano y otros países, pero a partir de 1994, México dejó de ser un nato receptor de ayuda, debido a su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), privilegiando

así acuerdos con instituciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), entre otros.

Hoy en día es imposible excluir este componente de la proyección del Estado mexicano hacia el mundo, por lo que su “status” de país de la OCDE lo obliga a refrendar su compromiso como oferente de cooperación. En este sentido, el Senado mexicano decretó una ley en el 2011, a través de la cual fue fundada la Agencia Mexicana para la Cooperación Internacional al Desarrollo (AMEXCID) para que “cumpla cabalmente su papel de coordinador y ejecutor de la cooperación internacional que provee el Estado Mexicano” (México, 2013: 150).

A modo de conclusión de este primer apartado, enfatizamos que el presente análisis incluyó sólo los aspectos clave de cada una de las políticas exteriores nacionales, de forma que a continuación presentamos las principales similitudes y diferencias. Respecto a los objetivos claves de política exterior, Argentina busca reinsertarse en la dinámica internacional, principalmente valiéndose de la plataforma mercosureña y los foros regionales

⁸ Este tipo de espionaje también produjo tensiones con el gobierno brasileño.

que le permiten colocar temas políticos, como el caso Malvinas. Mientras tanto, Brasil pretende un posicionamiento de alcance mundial, que pasa por consolidar su liderazgo en la región sur, a través de estrategias de *soft power*. Y, por último, México intenta reactivar su presencia en Latinoamérica con el impulso a la Alianza del Pacífico, denotando sus intereses comerciales, pero sin dejar de lado su prioridad hacia Estados Unidos y su compromiso con los organismos económicos internacionales, por sus status de país de la OCDE.

En cuanto a los países que se perciben clave para cada nación, Argentina tiene un vínculo directo con Brasil y el resto de países del cono sur, pero también permite un espacio de acción para la relación con la Unión Europea. Brasil comenzó jugando en dos campos: con los países “sur” –destacando su cooperación con África- y las potencias emergentes, pero también con las llamadas potencias mundiales, con las que se rodea en los foros multilaterales. Y por último, México sigue con su fuerte vínculo hacia Estados Unidos y Canadá, pero no deja su relación –más por afinidad social- con Sudamérica y así mismo, continúa sus estrate-

gias de cooperación con Centroamérica y el Caribe, de forma más institucionalizada, tras la creación de la AMEXCID.

Finalmente, los cambios de gobierno en cada país han establecido algunas mudanzas recientes; sin embargo, la más sustancial parece ser la del caso brasileño –durante el segundo mandato de Dilma Rousseff -, pues con las difíciles condiciones domésticas que el país enfrenta, es probable que surjan dificultades para seguir ejerciendo los papeles de “*global player*” y “*pay master*” que había consolidado en diversos espacios y eso puede implicar modificaciones en el alcance de las estrategias bilaterales de ese país.

2. Los posgrados en el marco de la internacionalización de la Educación Superior

Los posgrados de los tres países seleccionados para este estudio son relativamente recientes, con primeras acciones registradas a partir de la segunda mitad del siglo XX, una expansión de carreras y estudiantes matriculados más marcada en las últimas décadas de ese mismo siglo y que continuó en los inicios del siglo XXI. Desde los inicios

de su institucionalización los posgrados en la Educación Superior de la Argentina, México y Brasil presentan importantes diferencias. Aunque por los límites de extensión de este artículo no será posible profundizar en el análisis de dichas particularidades y contrastes, se presentan a continuación algunas notas introductorias de aspectos de cada país para contextualizar los procesos de internacionalización que constituyen el foco principal de este segundo apartado.

El Sistema Nacional de Posgrado brasileño (en adelante SNPG) se destaca por tener una fuerte conexión con el desarrollo de la investigación científica que se produce en el país, mismo porque éste es uno de los criterios de mayor peso para el sistema de evaluación y acreditación del SNPG en Brasil. Este país cuenta con un sistema fuertemente centralizado, en el que, una de sus principales agencias: la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), fundación del Ministerio de Educación Nacional, tiene un importante papel en la consolidación y expansión de la denominada “*pós-graduação stricto sensu*”, es decir, programas de maestría y doctorado en todas

artículos

las áreas de conocimiento. La CAPES cumple un doble papel en relación al posgrado: lo fomenta a través de financiamiento y también evalúa sus carreras.⁹

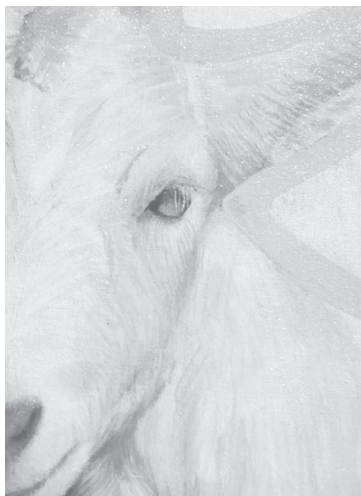
Siendo así, el posgrado en ese país ha mostrado un creciente nivel de expansión durante los últimos años, lo cual puede ser identificado en la evolución del número de alumnos titulados en un periodo de 20 años: en 1987 fueron 3.647 egresados de maestrías y 868 doctores, y en 2007 fueron 32.899 egresados de maestrías y 9.919 doctores; mientras que el crecimiento en el número de cursos fue exponencial en un periodo de 10 años: en 1996 eran 1.950 cursos y en 2006 era de 3.409 (Morosini, 2009: 137).

Según Schwartzman (2010), con cerca de 10 mil

doctores formándose anualmente, el posgrado brasileño ha alcanzado un tamaño considerable que se aproxima, en términos absolutos, a países con alto nivel de desarrollo económico; sin embargo, su sistema data de los años 70 y desde entonces no ha sufrido modificaciones considerables, de forma que: ningún país del mundo tiene un sistema de posgrado tan centralizado como el de CAPES (Schwartzman, 2010: 34).

El desarrollo del posgrado en la Argentina presenta diferencias con el caso brasileño pues, como señala Lovisolo (2000), el sistema universitario de ese país no privilegió al posgrado en la definición de universidad como tal y tendió a priorizar los estudios de grado y como enfatiza Krotsch, “durante décadas en Argenti-

na el posgrado constituyó una región olvidada” (1996: 43). Si bien se registran distintos antecedentes fue recién en la década del 90 el momento en que ese país experimentó una expansión explosiva de carreras de posgrado con un sistema caracterizado principalmente por los desarrollos y orientaciones de las áreas de conocimiento y por una separación entre las instancias que financian y evalúan el sistema.¹⁰ Mientras que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es la agencia encargada de la acreditación y evaluación de carreras de grado y de posgrado, las acciones de fomento son asumidas por otros organismos. Las becas para estudios de posgrado (actualmente sólo becas para estudios doctorales o posdoc-



⁹ Ese financiamiento incluye, entre otras acciones, el fomento a los posgrados que alcanzan la evaluación máxima así como de complementación entre posgrados con diferente grado de desarrollo en distintos Estados del país. También distribuye entre los distintos programas de posgrado del país las becas de posgrado de maestrías y doctorado que financia pero, a diferencia del sistema argentino, las becas son asignadas a los programas de posgrado de las universidades que son los responsables por los procesos de selección de los candidatos que ingresan. Además, como es la agencia evaluadora del sistema universitario se constituye en el espacio que establece los estándares de evaluación y la calificación de los diferentes programas de maestría y doctorado (estos dos niveles de posgrado en Brasil reciben la denominación de *strictu sensu*).

¹⁰ Como antecedente de este artículo ya mencionamos la investigación realizada sobre la expansión de posgrados en la Argentina, estudio en el que profundizamos el análisis de ese proceso (de la Fare; Lenz, 2012).

Mónica de la Fare - Leslie Adriana Quiroz Schulz

torales) son financiadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), vinculado al Ministerio de Ciencia y Tecnología, que también se encarga de realizar la selección de becarios. Por otra parte, la Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Nacional (SPU/ME) también realiza acciones de fomento referidas a la internacionalización de la Educación Superior, como los programas de formación y consolidación de Redes de Investigación y varios otros destinados a la realización de convenios de cooperación internacional y a la movilidad académica internacional.¹¹

La explosiva expansión cuantitativa de carreras de posgrado se produjo en el marco de un conjunto de políticas neoliberales que provocaron la gran crisis económica y social que estalló en el 2001, ya mencionada. A partir del gobierno de Nestor Kirchner, iniciado en el 2003, se produjo un cambio de rumbo en la política nacional, incluida la educativa. Fueron sancionadas nuevas normativas destinadas a reorganizar el sistema educativo nacional. Dichas normativas fueron posteriormente ratificadas por la Ley n° 26.206 de

Educación Nacional de 2006 que derogó a la Ley N° 24.195 Federal de Educación de 1993 y significó la reorientación de la política educativa; especialmente en lo referido al reconocimiento explícito de la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado así como en las derivaciones de ese principio presentes en esa ley nacional. Además, en relación al tema que estamos estudiando, el artículo 10° de esa normativa establece que el “Estado nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública” (Argentina, 2006).

También las políticas de Educación Superior y de Ciencia y Tecnología experimen-

taron transformaciones, entre las que se destacan para el posgrado un significativo aumento del número de becas para estudios doctorales y posdoctorales, la incorporación sistemática de personal a la carrera de investigador científico del CONICET a través de la realización de convocatorias anuales y otro conjunto de medidas asociadas a un incremento en el presupuesto destinado a esta área de política pública. Además, se destacan acciones promovidas por la SPU/ME para fomentar la finalización de tesis de posgrado a través de becas de corta duración a docentes de universidades nacionales¹² así como las referidas a la internacionalización del posgrado, ya mencionadas.

México promovió la internacionalización a través de la evaluación, teniendo también el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)

11 Informaciones sobre dichos programas se encuentran disponibles en la página oficial de la SPU/ME. Disponible en línea en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/>.

12 Se trata del Programa de Finalización de Tesis (PROFITE), ideado a partir de los resultados de la investigación sobre la expansión de carreras de posgrado y productividad de tesis en Argentina ya citada, realizada en el Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (IEC CONADU). Dicho programa fue propuesto al Ministerio de Educación Nacional por dicha entidad gremial, en el marco de las negociaciones colectivas realizadas durante los Acuerdos Paritarios. Actualmente la SPU/ME es la encargada de organizar, financiar, implementar y divulgar dicho programa en las universidades nacionales.

artículos

la doble función de fomento y evaluación, como sucede con la CAPES brasileña. Se reconocen dos momentos que marcaron el crecimiento del posgrado en ese país, el primero fue el establecimiento del *Sistema Nacional de Investigadores* en 1984, que hasta la fecha ha motivado a investigadores y académicos a buscar su incorporación debido a los beneficios económicos, prestigio y legitimación que representa. Y el segundo fue la implantación del *Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia* en 1991, que obliga a los programas a estar inscritos en el mismo para poder recibir apoyos económicos, tanto en becas para los estudiantes como en recursos para consolidar la infraestructura de los programas (Martiniano, Pérez y Morán, 2006).

El avance, un poco disperso pero paulatino del sistema de posgrado en México, indicaba un futuro prometedor; sin embargo, situaciones alternas en el contexto nacional, así como circunstancias internacionales, frenaron dicho crecimiento, pues para finales de la década de los ochenta el país enfrentaba indicios fuertes de una crisis económica que se agravaría en la década de 1990. Esto derivó en limitaciones económi-

cas para las IES, que se hicieron más evidentes con la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN) en 1994 y los crecientes procesos de globalización y competitividad, que implantarían una ideología basada en el hecho de que el conocimiento “se materializa como mercancía y se convierte en propiedad intelectual” (Aboites, 2007), por lo que las personas deberían pagar por él.

Es en esta diversidad de escenarios donde intentamos visualizar los procesos de internacionalización del nivel de posgrado. Brasil es el país que mayor impulso ha dado a estos procesos en el sistema universitario. También, en comparación con la Argentina y México, tiene el sistema universitario en el que la evaluación y la acreditación universitaria presentan una mayor tradición, con una fuerte institucionalización a nivel del posgrado (Krotsch, 2005). En ese marco, la internacionalización se viene implementando de forma paulatina desde hace algunos años y se intensificó en los años 2000, siendo que en

sus primeras acciones se priorizó la formación de doctores en el extranjero, mientras que hoy en día existe una diversificación en las actividades que implican procesos de internacionalización. Es importante destacar que las Instituciones de Educación Superior (IES) de ese país implementan sus propias acciones para la internacionalización pero en el caso del posgrado, la mayoría de ellas viene de estrategias y programas federales, a veces expresados en normativas oficiales. Uno de los más relevantes es el Plan Nacional de Educación (PNE 2014-2024) que rige actualmente el sistema educativo en Brasil y contempla por primera vez en la historia, las propuestas y directrices establecidas en el Plan Nacional de Posgrado lanzado tres años antes (en adelante: PNPG).¹³

El PNPG está diseñado para seguir una serie de recomendaciones y estrategias hasta el 2020, que privilegian el posicionamiento internacional de la ciencia y tecnología brasileña. El documento se basa en cinco ejes permeados

13 De los tres países en estudio solo Brasil presenta un Plan Nacional de Posgrado, tanto la Argentina como México cuentan con Planes Nacionales de Desarrollo Científico-Tecnológico (Argentina, 2012 y México, 2014), que mencionan al posgrado pero no han delineado una política educativa tan expresa para el posgrado como la formulada en Brasil.

Mónica de la Fare - Leslie Adriana Quiroz Schulz

por modelos de otros países y/o motivaciones globales: la expansión del sistema nacional de posgrado; la creación de una agenda nacional de investigación; el perfeccionamiento de la evaluación del posgrado; la multi/interdisciplinariedad y el apoyo a otros niveles de educación (principalmente la educación básica). Cabe destacar que una de las principales estrategias que se propone en el PNPG es la de estimular la formación de redes de investigación y posgrado, a través de alianzas internacionales, bajo el fin de descubrir lo “nuevo” y lo inédito. Así mismo, otras estrategias sugieren el envío de más estudiantes para realizar pos-doctorados en el exterior, el estímulo a la atracción de más alumnos, docentes e investigadores visitantes extranjeros y el aumento en el número de publicaciones con instituciones extranjeras.

La CAPES, como motor del sistema de posgrado, comparte la responsabilidad del impulso a la cooperación internacional con el CNPq, que asumió esta función desde su creación, también en 1951. Hoy en día, las actividades de cooperación internacional son coordinadas e implementadas desde la ASCIN (Asesoría de Cooperación Internacional), la

cual está ligada directamente a la presidencia del CNPq y funciona poniendo a disposición diferentes mecanismos de financiamiento para apoyar, tanto proyectos de investigación en conjunto con instancias internacionales de alta calidad, como la movilidad de investigadores en formación.

El más claro ejemplo de internacionalización de la Educación Superior en Brasil son las iniciativas para la armonización legal de los sistemas educacionales y la promoción de intercambios entre los miembros del MERCOSUR Educativo, que también promueve proyectos institucionales en sintonía con el principio de acuerdo. Un ejemplo de

estos proyectos es el Espacio Regional de Educación Superior donde se encuentra inserta la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), financiada principalmente por el gobierno brasileño.

Por otro lado, Brasil promueve ampliamente la movilidad internacional de sus alumnos e investigadores mediante diversos tipos de becas en el nivel de Posgrado, como las derivadas del *Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior* (PDSE)¹⁴ y las del programa *Ciência sem Fronteiras*.¹⁵

Hacia afuera, el Ministerio de Relaciones Exteriores (Itamaraty) explicita la política de

14 Apoya la formación de recursos humanos de alto nivel por medio de la concesión de cuotas de beca de doctorado *sanduíche* (llamado así por realizarse a la mitad del curso de doctorado) en el exterior, a las IES con cursos reconocidos por la CAPES. La estancia de investigación en el exterior debe contemplar prioritariamente la realización de pesquisas en áreas del conocimiento menos consolidadas en Brasil. <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=4561>>.

15 Tiene el objetivo de aumentar la presencia de investigadores y estudiantes brasileños en instituciones de excelencia en el exterior, así como atraer jóvenes talentosos (brasileños o extranjeros), científicos o investigadores, altamente calificados en áreas estratégicas para trabajar en Brasil. Este programa hasta el momento busca aumentar el conocimiento y la innovación en la industria tecnológica, por lo que las áreas contempladas son las de ingeniería, ciencias exactas y de la tierra, biomédicas y de la salud, computación y tecnologías de la información, energías renovables, nanotecnología, ciencias del mar, entre otras similares; sin embargo, en el 2014 se lanzó una iniciativa para abrir un programa igual pero para las áreas de humanidades y las ciencias sociales aplicadas como administración, diseño y moda. Éste se llamaría “Cultura sin fronteras” y funcionaría de la misma forma, pero aún hay poca información al respecto.

artículos

cooperación en ciencia y tecnología que este país promueve: [...] hay interés en priorizar el fortalecimiento de las alianzas con países de América del Sur, sobre todo con el MERCOSUR, y con países que cuenten con un desarrollo científico y tecnológico semejante, o de dimensiones comparables. Por lo tanto, se concede atención especial a las relaciones político-estratégicas con los países que componen el IBAS (India, Brasil y Sudáfrica) y los BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica), así como el fortalecimiento de las relaciones científicas y tecnológicas con los socios tradicionales (Brasil, 2014).¹⁶

En este sentido, el caso más destacado es el *Programa de Estudiantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)*, a través del cual Brasil ofrece becas de estudio para maestría o doctorado, bajo la finalidad de aumentar la cualificación de profesores universitarios, investigadores y profesionales de países en desarrollo con los cuales ese país mantiene acuerdos de Cooperación Educativa, Cultural o de Ciencia y Tecnología. Las becas son concedidas en todas las áreas en las cuales existen cursos recomendados o reconocidos por la CAPES con un concep-

to establecido por esa agencia (igual o superior a 3 en una escala donde el concepto máximo es 7) y que emiten diplomas de validez nacional.

Entre los principales avances de la Argentina en materia de internacionalización de la Educación Superior, se constatan los logros del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) en temas como la acreditación regional para carreras de grado (Sistema ARCUSUR), donde Argentina ejerció un rol de liderazgo importante durante el proceso de consolidación. Específicamente para el caso del Posgrado, se reconoce una estrategia de cooperación bilateral con países de Latinoamérica, principalmente con Brasil. Particularmente, se pueden mencionar el Programa de Centros Asociados de Posgrado Brasil Argentina (CAPG-BA), el Programa de Centros Asociados para el Fortalecimiento de Posgrados Brasil Argentina (CAFP-BA), el Programa de Fortalecimiento de Posgrados y el Programa de Proyectos Conjuntos de Investigación del MERCOSUR, el Programa Pablo Neruda en

el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, y el Programa Binacional de Apoyo a Jóvenes Investigadores Argentino-Chilenos (Larrea & Astur, 2011: 6).

Así mismo, Argentina mantiene la recepción de cooperación educacional, de países de Europa occidental, principalmente España, Francia y Alemania, tal como demuestran las convocatorias de programas de becas para argentinos, divulgadas por SPU/ME.¹⁷

Si bien la internacionalización de la Educación Superior en México depende mucho del nivel de consolidación de las IES nacionales, a nivel de fomento federal se pueden vislumbrar las iniciativas clave a través de la AMEXCID, en la que se destacan la Plataforma de movilidad estudiantil y académica de la *Alianza del Pacífico* y el Programa de Capacitación de Estudiantes y Docentes, SEP-SRE, “Proyecto 100,000” con Estados Unidos y “Proyecto 10,000” con Canadá”. En el marco de la Alianza del Pacífico, la Plataforma ofrece becas para realizar un intercambio académico

16 Información extraída de la Página oficial del Itamaraty. Consultado en 19/11/2014. En: http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=123&catid=94&Itemid=438&lang=pt-BR.

17 Informaciones disponibles en la Página oficial de la SPU/ME. Consultado en 07/07/2015. En: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/>.

a nivel de licenciatura, por un periodo académico, así como para doctorado y pasantías de docentes, por periodos que van desde tres semanas hasta 12 meses. Es un programa que se desarrolla en un ámbito de estricta reciprocidad, definido en un Reglamento. Prevé el otorgamiento de 100 becas anuales por país miembro; 75 para movilidad a nivel licenciatura y 25 para movilidad a nivel doctorado y de docentes (México, 2015).¹⁸

El segundo programa convoca a estudiantes y docentes de Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) para obtener becas de capacitación para estudios intensivos del idioma inglés en centros certificados y pertenecientes a una IES en los Estados Unidos de América (100,000 becas) o a IES en Canadá (10,000 becas), durante un periodo corto de verano. Mientras tanto, en la oferta para extranjeros, se destaca la misma Plataforma de la Alianza del Pacífico, las becas CONACYT-OEA-

AMEXCID para países de las Américas (miembros OEA) y una convocatoria especial de becas para Haití.

3. Convergencias/ desencuentros entre las políticas de internacionalización del posgrado y la política exterior

De las tres situaciones estudiadas, Brasil parece ser el caso más intenso en el que la política de internacionalización de los posgrados constituye una estrategia de política exterior y, por lo tanto, de posicionamiento en el escenario internacional: como líder regional en América Latina y como líder mundial en relación a los países africanos. La creación de la UNILA, ya mencionada, parece confirmar que ese país ha asumido progresivamente el papel de *paymaster* en el bloque a través de la creación e implementación del Fondo de Convergencia Estructural del Mercosur

(FOCEM)¹⁹ (Saraiva, 2012). En relación a los países africanos, las convocatorias para capacitar a ciudadanos de ese continente, especialmente los de los países lusófonos parece constituirse en una clara estrategia internacional a la que el posgrado converge a través de la realización de convocatorias frecuentes y el fomento de acciones que promuevan la presencia de estudiantes de posgrado africanos en las IES de Brasil así como la participación de investigadores y profesores universitarios de ese país en universidades de algunos países de África.

En simultáneo, para los posgrados brasileños, la internacionalización constituye un requisito fundamental exigido para alcanzar el grado máximo de excelencia académica en el sistema CAPES de evaluación. Productividad en relación a la cantidad de publicaciones científicas e internacionalización a través de la realización de convenios y de otras acciones de movilidad académica internacional, son criterios destacados para la evaluación de la excelencia académica de los posgrados en todas las áreas de conocimiento. En este aspecto también es posible pensar que el sistema de evaluación y acreditación

18 Información extraída de la Página oficial de la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Consultado en 07/07/2015. En: <http://amexcid.gob.mx/index.php/es/direccion-general-de-cooperacion-educativa-y-cultural>.

19 Los recursos del FOCEM están dirigidos a los proyectos de desarrollo del MERCOSUR. El 70% es aportado por Brasil, Argentina aporta un 27% y el resto por los otros dos más pequeños. Como beneficiarios, Paraguay sería el destino del 48% y Uruguay del 32%. Argentina y Brasil se dividen el restante.

artículos

de posgrados y su modelo de gobierno centralizado constituye uno de los principales motores que impulsa la internacionalización.

Argentina, con una menor estructuración así como inversión y desarrollo del posgrado que Brasil, presenta un sistema que se ha expandido marcadamente y que funciona con una relativa regulación. En ese marco se promueven acciones de fomento para la internacionalización, fuertemente orientada hacia la integración regional (especialmente en el MERCOSUR) con acuerdos bilaterales con algunos países de la UE, especialmente: España, Francia y Alemania.

En el caso mexicano aparece una mayor preocupación institucional por alcanzar parámetros de excelencia y para eso las políticas de internacionalización constituyen una exigencia. En ese sentido, la situación del posgrado mexicano es similar al brasileño pero con un grado menor de intensidad. Sin embargo, actualmente las mayores universidades del sistema de Educación Superior son las más avanzadas en este proceso, como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y

la Universidad de Guadalajara (UDG). Siendo que la política exterior está alineada a la política de relaciones económicas y comerciales, las estrategias para la internacionalización de la Educación Superior se dirigen hacia aquellos países considerados estratégicos para la actual política económica del gobierno mexicano: USA, Canadá y recientemente a los países de la Alianza del Pacífico. Si bien, el acercamiento a estas naciones parece estar más impulsado por intereses estrictamente comerciales que por la creación de un bloque regional que favorezca el desarrollo tanto social como económico. En este sentido, en México las orientaciones de la internacionalización del posgrado denotan una clara influencia de las intenciones de política exterior en curso: un impulso a la Alianza del Pacífico como contraposición a otras alternativas de integración latinoamericana como el MERCOSUR o la UNASUR, la aún dependiente relación hacia América del Norte promocionando la ida de mexicanos a Estados Unidos (y en menor medida a Canadá) para capacitarse en el idioma inglés y una colaboración con organismos multilaterales, como el caso de la Organización de

Estados Americanos (OEA), así como el compromiso con el Caribe, al menos, para becas para Haití.

Consideraciones Finales

La intensificación de la internacionalización de los posgrados se produce en un contexto en el que la ampliación y profundización de acciones de integración regional incluyen la creación de nuevos organismos internacionales, como la UNASUR y la Alianza del Pacífico así como el fortalecimiento y ampliación de espacios preexistentes, como es el caso del MERCOSUR.

El contexto integracionista actual nos coloca ante la posibilidad de retomar ideas y discusiones presentes en la literatura sobre el posgrado en la década de 1970. En esos años Jorge Graciarena advertía sobre la necesidad de pensar los posgrados en relación a sus contribuciones a un desarrollo nacional autónomo así como a un sistema de posgrado regional equilibrado (Graciarena, 1974). Resulta relevante que en el marco de creación de nuevos organismos regionales así como con la consolidación de los ya existentes, el tema de la institucionalización de un

sistema de posgrado regional constituya una prioridad en las agendas de los espacios de dichos organismos dedicados a la Educación Superior.

Por último, destacamos un estudio de María Luisa Chavo-ya Peña y Ana Cecilia Valencia Aguirre (2012), que tematiza las vivencias del proceso formativo en un Doctorado en Educación de México. En ese trabajo las autoras advierten sobre lo poco que se conoce en relación a los estudiantes de doctorado y sus procesos de formación. Pensamos que dicha afirmación puede extenderse al espacio del posgrado y a los sujetos que participan y construyen dicha instancia. Así como resulta necesario continuar produciendo investigaciones que focalicen en el nivel de posgrado en América Latina, dado que aun es escasa la acumulación de estudios sobre el tema, consideramos indispensable priorizar investigaciones que incorporen en sus análisis las voces de estudiantes, profesores y gestores pues eso nos permitirá continuar comprendiendo y profundizando los dispositivos y efectos de la internacionalización en el posgrado, en el actual contexto integracionista de la región latinoamericana.

Referencias Bibliográficas

- ABOITES, H. (2007). "Tratado de libre comercio y Educación Superior. El caso de México, un antecedente para América Latina". En: *Perfiles educativos*. v. 29, n. 118.
- ARGENTINA (2006). *Ley N° 26.206 de Educación Nacional*. Sancionada en diciembre de 2006.
- ARGENTINA (2012). *Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Lineamientos estratégicos 2012-2015*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Buenos Aires.
- BRASIL. (2010). *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, v.1 y v. 2.
- CHAVOYA PEÑA, M. L.; VALENCIA AGUIRRE, A. C. (2012) "La vivencia del proceso formativo en un programa de doctorado en educación". En: CHAVOYA PEÑA, M. L.; REYNAGA OBREGÓN, S. (Coord.) *Diversas miradas sobre los Posgrados en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- CONDE, R.; ALLES, S. (2007). *Los ejes de la política exterior argentina. Entrevista a Jorge Taiana*. Entrevistas. Universidad Católica Argentina, UCA, Buenos Aires.
- COSTA, A. (2014). "La política exterior de Brasil en perspectiva: Del activismo internacional a la continuidad y pérdida del impulso". En: BONILLA, A. & JARAMILLO, G. (eds.). *La CELAC en el escenario contemporáneo de América Latina y del Caribe*. 1ª. ed. San José, C.R.: FLACSO; CAF. pp. 145-158.
- DE LA FARE, M.; LENZ, S. (2012). *El Posgrado en el Campo Universitario: expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. 1ª ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC –CONADU.
- DE LA FARE, M.; QUIROZ SCHULZ, L. A. (2014). Las dinámicas de la internacionalización de la Educación Superior y los posgrados en Brasil. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Mesa 40: Homo Academicus, La Plata, UNLP.
- DUARTE, V. (2011). "La política exterior brasileña: cambios institucionales y nuevas acciones en las relaciones con el sur". En: *Cuadernos sobre Relaciones Internacionales, Regionalismo y Desarrollo*. v. 6, n. 11.
- FALCÓN, R. (2010). "Unión Europea - Argentina (2004-2009). Una relación signada por la cooperación" En: BOLOGNA, A. B. (dir). *La política exterior del gobierno de Cristina Fernández: apreciaciones promediando su mandato*. 1ª ed. Rosario: UNR Editora.
- GONZÁLEZ, G., SCHIAVON, J.A., MALDONADO, G., MORALES, R. & CROW, D. (2013). *México, las Américas y el Mundo 2012-2013*. CIDE. México, D.F.

artículos

- GRACIARENA, J. (1974). *Formación de postgrado en Ciencias Sociales en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- KROTSCH, P. (1996). “El postgrado en Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación”. En: *Pensamiento Universitario*, año 4, n° 4-5, Buenos Aires.
- KROTSCH, P. (2005). La evaluación de la calidad en la Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto. In: DE VRIES, W. (Coord.) *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior*. Madrid: Netbiblio.
- LARREA, M.; ASTUR, A. (2011). *Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria*. Documento de la Secretaría de Políticas Universitarias, SPU. ME.
- LOVISOLO, H. (2000). *Vecinos distantes. Universidad y ciencia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- LECHINI, G. y GIACCAGLIA, C. (2011). “El ascenso de Brasil en tiempos de Lula ¿Líder regional o jugador global?”, En: *Revista Problemas de Desarrollo*, 163 (41).
- MARTINIANO, V.; PÉREZ, G.; MORÁN, P. (2006). “Políticas del Posgrado en México”. En: *Reencuentro*. n. 45, mayo. Universidad Autónoma Metropolitana. México. pp. 1-23.
- MÉXICO. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Presidencia de la República. México, DF.
- MÉXICO. (2014). *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018*. CONACYT. México, DF.
- MILET, P.V. (2014). “La política exterior del cono sur: desafíos y oportunidades”. En: BONILLA, A. & JARAMILLO, G. (edits.). *La CELAC en el escenario contemporáneo de América Latina y del Caribe*. 1ª ed. San José, C.R.: FLACSO; CAF.
- MOROSINI, M. (2009). “A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios”. En: *Revista Argentina de Educación Superior*, v. 1, n. 1, nov. Argentina, p. 125-152.
- RODRÍGUEZ BETANZOS, A. (2011). “La segunda frontera mexicana en materia de cooperación educativa hacia Centroamérica”. En: *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*. Núm. 109, enero-abril. UNAM, D.F.
- SARAIWA, M. (2012). “Procesos de integración de América del Sur y el papel de Brasil: los casos del Mercosur y la Unasur”. En: *Revista CIDOB d'afers internacionals*, n. 97-98.
- SCHWARTZMAN, S. (2010). “Nota Sobre a Transição Necessária da Pós-Graduação Brasileira”. En: *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. v.2, (Documentos Setoriais). Brasília, DF: CAPES.
- VILLAMAR, Z. (2013). “La política exterior mexicana tras el regreso del PRI. Una visión para los próximos seis años”. En: *Revista Nueva Sociedad*. No. 247.
- ZELICOVICH, J. (2011). “El lugar del MERCOSUR en la política exterior argentina durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner”. En: *Revista de Relaciones Internacionales*. Vol. 20, Núm. 41. UNLP.





Porota

Entrevistas

Dra. Ana María Ezcurra*

1. ¿Desde cuándo y bajo qué circunstancias comenzó a investigar los problemas relacionados con el fracaso académico y el abandono en la educación superior?

A fines de 1990, en una universidad del conurbano bonaerense de reciente creación, se hizo patente un problema empírico: el *fracaso académico* y la *deserción*, sobre todo en primer año.¹ Un problema, que si bien era detectado en la época en el subsistema universitario argentino, resultaba poco realizado y estudiado. Ante ello, advertí el valor tanto de una *jerarquización* del asunto cuanto de una *producción de conocimiento* riguroso. Es decir, juzgué clave el desarrollo de *investigaciones empíricas* ad hoc, un programa prioritario y sistemático a escala institucional.

En ese marco, a la vez, estimé imprescindible la puesta en marcha de un curso de investigación complementario: un *estado del conocimiento* de orden *mundial* en torno a la problemática (estudios, paradigmas teóricos, estrategias de intervención, entre otras variables). Como corolario, se visibilizó la existencia de una producción muy profusa en Estados Unidos, Australia, Reino Unido y otros países; lo que dio lugar a un hallazgo cardinal: la deserción terciaria es un *problema global*.

En suma: indagación empírica local y estado del arte internacional. Ello desembocó en el montaje de un *sistema teórico*: un conjunto de *categorías e hipótesis*, descripción y explicación. Un conjunto que se liga con orientaciones muy generales en materia de *qué hacer*. Se trata de una trama conceptual, que juzgo provisoria, donde adhiero a la visión de Pierre Bourdieu, que como nota Diane Reay (2004) entiende a los conceptos como herramientas para usar en la investigación empírica, más que como ideas para ser debatidas en textos. Por eso, aquellas hipótesis y categorías son construidas en un proceso constante de revisión, a la luz de estudios en terreno.

* Licenciada en Psicología y Doctora en Ciencias Políticas y Sociales (Estudios Latinoamericanos), investigadora en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

¹ Se trata de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que atiende a un alumnado con fuerte presencia de franjas de posición social en desventaja.

entrevistas

2. ¿Cómo llega a la elaboración de la categoría “inclusión excluyente” para dar cuenta de la tensión entre expansión, masificación y deserción estudiantil?

En rigor, la noción “inclusión-excluyente” es una hipótesis diagnóstica, que a su turno forma parte de aquel sistema teórico, más amplio, al que antes aludí. Un conjunto de hipótesis y conceptos en el que la noción cobra sentido y que ahora abordaré parcialmente. ¿En qué consiste? Una tesis, muy general, es que en las últimas décadas el tramo superior transita una fase de transformación sustantiva. Un grupo de *ten-*

dencias estructurales, de orden *planetario*, de procesos transfronterizos extendidos y de largo plazo. Desde hace aproximadamente cuarenta años, descolla la irrupción de una *masificación* aguda y continua del ciclo superior en el mundo. Es una tendencia global, ampliamente reconocida y estudiada, que perdurará y que es un eje organizador que conforma la “fuerza principal”, el motor propulsor que modeló otros cambios críticos del nivel (Altbach *et al.*, 2009:5). Entonces, la masificación es concebida como matriz generadora. En ese marco, y en primer término, planteo un grupo de *hipótesis descriptivas*, de tipo general.

Una primera hipótesis alega que la masificación trae consigo un impacto de gran envergadura e implicancias. En efecto, abre el ingreso a franjas sociales previamente excluidas, de posición en desventaja en la distribución de capital económico y cultural. También en el capitalismo central. Por lo tanto, se da un proceso de *inclusión social* como nota propia del ciclo en la era de la masificación.

Por ejemplo, así lo muestra una investigación dirigida por Yossi Shavit de la Universidad de Tel Aviv, Richard Arum de la Universidad de Nueva York, y Adam Gamoran de la Universidad de Wisconsin. Se trata de un examen comparado de quince países de Europa Occidental, Europa Oriental y el Este de Asia, más Australia, Estados Unidos e Israel, que buscó “revelar desigualdades sistemáticas entre estratos sociales en el acceso a la educación superior” (Shavit *et al.*, 2007:10). El trabajo halló que la expansión del ciclo en esos países ocasionó el ingreso de más alumnos de todos los segmentos, también de *status* desfavorecido. Por eso concluye que se origina una mayor inclusión, si bien pun-



entrevistas

tualiza que subsiste una desigualdad de clases respecto de la participación relativa en el nivel. Los autores aprecian que la masificación, en términos absolutos, es inclusiva, ya que propala un bienpreciado a un espectro de población más extenso y antes excluido.

Una segunda hipótesis nodal es que la masificación, y su inclusión social, comportan un corolario de fuste: altas tasas de deserción global, otra tendencia mundial. Una tendencia que también afecta al capitalismo central.

En efecto, ello ha sido constatado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), reiteradamente, en su dossier anual *Education at a Glance*. Así, en su edición 2013 alega que en el nivel terciario en su conjunto alrededor del 32% de los alumnos que ingresan no se gradúan.² Empero, afloran variaciones abultadas entre países. Por ejemplo, Estados Unidos sufre una deserción del 47%, con Hungría y Suecia. En Nueva Zelanda, Noruega, Polonia y México oscila entre el 41% y el 34%. En cambio, en Dinamarca y Japón es menor al 20%.

Una tercera hipótesis asociada y central es que esa deserción terciaria entraña una desigualdad intensa. Es que aflige precisamente a esas capas antes excluidas y desfavorecidas en el reparto de capital económico y cultural. Por eso, desde hace unos años planteo que cristaliza una inclusión-excluyente. Una selectividad social, que gesta brechas de graduación que son brechas de clase. Una brecha social. Otra tendencia global.

2 La OCDE define las tasas de graduación como la proporción de nuevos alumnos que entran al ciclo y egresan con al menos un primer grado.

De ahí que Vincent Tinto, académico de la Universidad de Siracusa, uno de los teóricos sobre deserción terciaria con más reputación del mundo, haya afirmado tenazmente que la presunta puerta abierta en educación superior para esos estratos no es tal, sino que se trata de una puerta giratoria: así como entran, salen. En esa línea, el autor acota que en Estados Unidos “mientras el ingreso se ha más que duplicado desde alrededor de nueve millones de alumnos en 1980 a casi veinte millones en 2011, las tasas de finalización totales apenas han subido ligeramente, si es que lo han hecho”. Entonces, una fuerte deserción. Y aduce que “si bien la matriculación de estudiantes de bajos ingresos ha crecido, y se estrechó la distancia en la admisión con sus pares más acaudalados, la brecha de persistencia y graduación [...] se ha agrandado” (Tinto, 2012: 4). Así, una inclusión-excluyente.

Por lo tanto, la noción “inclusión-excluyente” refiere a una *contradicción* fáctica en el campo de la educación superior mundial, y por eso objeto de hecho la idea de inclusión *per se*, sin su contracara expulsora. Es un concepto de tipo descriptivo, que reclama una lectura *causal*: el porqué, cuáles son sus factores condicionantes primarios. Por ello, aquel encuadre teórico formula una trama *explicativa* ad hoc de hipótesis y conceptos, que aquí expondré de modo fragmentario y sintético. Entonces, el objeto de análisis no es la deserción terciaria en general, sino esa inclusión-excluyente, y por ende el estudiantado de posición en desventaja que, en tiempos de masificación del tramo, se trata de contingentes muy amplios.

3. ¿Cuál es su opinión respecto de las acciones que actualmente se implementan en las universidades para el ingreso y la graduación de los estudiantes?

entrevistas

Por supuesto, el *qué hacer* surge de una *visión diagnóstica*, explícita o implícita, consciente o no. Al respecto, y en clave causal, cabe recalcar que se constata una óptica *hegemónica*, muy expandida en el mundo, que recae en los alumnos. En esa perspectiva fallan los estudiantes, no las instituciones. Así, éstas son descartadas de facto como agentes condicionantes de peso. Un enfoque preponderante en los establecimientos y en las políticas públicas, ante ello, despunta una visión causal *alternativa*, en ascenso.

En ésta, una hipótesis capital es que en dichas franjas en desventaja irrumpen dificultades académicas sustanciales, posiblemente, otra tendencia global. Y que esas dificultades suelen ser un factor dominante, aunque no único, de deserción en aquellos estratos.

Por eso, y con Vincent Tinto, aquí se sugiere el carácter con frecuencia *educativo* del abandono de esos sectores en educación superior. Empero, a la vez se plantea que el vector académico resulta básico, pero *no exclusivo*. O sea, habitualmente operan otros obstáculos convergentes, propios de ese *status*. Entonces, usualmente actúa un *conjunto de barreras concomitantes* que distinguen y afligen a tal estudiantado, una confluencia probada en Estados Unidos, por el National Center for Education Statistics. En ese marco, cabe remarcar el rol principal del factor económico, que puede fraguar un escollo formidable, una traba decisiva, fatal para la graduación, aun cuando la enseñanza es gratuita. Al respecto, Philip Altbach y colegas (2009) aluden al caso de América Latina, ya que en la región esa valla sería vigorosa. Así, apuntan que aunque numerosas universidades públicas son gratuitas o cobran cuotas bajas, la asistencia al ciclo conlleva gastos privados que muchos no

pueden afrontar, y pocos países ofrecen programas de auxilio financiero que hagan viable esa concurrencia. Por lo tanto, la visión de la educación superior como bien privado, y sus políticas opuestas a la gratuidad del sistema público, pueden provocar efectos excluyentes graves, al afianzar ese factor de riesgo primordial.

En ese marco, una hipótesis clave adicional es que justamente en tiempos de masificación, y los cambios en la composición del alumnado, las instituciones conforman un condicionante primario de dificultades académicas y, por eso, de desempeño y permanencia. Una determinación crítica, y no un mero factor causal añadido.

Entonces, un *enfoque institucional*. Un enfoque que, en rigor, ya fue trazado por Vincent Tinto en un artículo de 1975, publicado en *Review of Educational Research*, y luego en su afamado libro: *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*, cuya primera edición es de 1983. Así, en 2012 el autor aclara que en esos trabajos, “al adoptar un modelo en gran medida sociológico para explicar la deserción en educación superior, busqué echar luz al rol jugado por las instituciones, por su entorno académico y social, en el éxito estudiantil. Al hacerlo, intenté contrarrestar una tendencia que ve la falta de permanencia como reflejo de atributos de los alumnos que abandonan; es decir, inculpación de la víctima” (Tinto, 2012:vii). Por lo tanto, una perspectiva de larga data, que ahora se esparce.

Dentro de tal paradigma institucional, la hipótesis es que ese estatus primario corresponde a la *enseñanza*, en sentido amplio, y en especial a las *experiencias académicas cotidianas*, y a las *aulas*. Así, un paradigma institucional y

entrevistas

también *pedagógico*. Por ende, para afrontar la deserción se requiere una estrategia con *centro en la enseñanza*. Una *reforma educativa*. Una reforma con *foco en primer año* y, más en general, en el punto de partida, un tramo crítico en materia de fracaso académico y deserción a nivel mundial.³ Por eso resultan *inadecuados los cursos de acción usualmente dominantes* en las universidades y, además, en las políticas públicas.

En efecto, aquella visión causal hegemónica, ya citada, se une con *un rumbo de intervención*, también dominante y generalizado a escala global. Un rumbo que por lo regular diseña e instala programas: dirigidos a los alumnos, más que a los docentes; habitualmente restringidos a funciones de apoyo y orientación, como tutorías; añadidos a los cursos regulares, y poco o nada conectados con ellos; y focalizados sólo en ciertos estudiantes, considerados en riesgo. En definitiva, son cambios *periféricos*, en los *márgenes del sistema académico*. Por eso exhiben *efectos muy limitados*, resultan poco eficaces. Así, y para concluir, Vincent Tinto asienta que “en los últimos veinte años, si no más, *colleges* y universidades, gobiernos y fundaciones de Estados Unidos han invertido recursos considerables en el desarrollo y puesta en marcha de una gama de programas orientados a elevar la graduación. Aunque algunos de esos esfuerzos lograron cierto grado de éxito, la mayoría no ha tenido impacto significativo. En gran medida, ello es así porque el grueso de las innovaciones se dio al margen de las aulas, y por eso fallaron en alcanzar la enseñanza y mejorar de modo sustantivo la experiencia de aprendizaje” (Tinto, 2012b:4).

3 Dadas las limitaciones de espacio, no resulta factible abordar aquí algunas notas distintivas generales que podrían orientar esa reforma.

Bibliografía Citada

- ALTBACH, P.; REISBERG, L. y RUMBLEY, L. (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. París: UNESCO – World Conference on Higher Education.
- REAY, D. (2004). “It’s all becoming habitus: beyond the habitual use of habitus in educational research”. *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4).
- SHAVIT, Y.; ARUM, R. y GAMORAN, A. (ed.) (2007). *Stratification in higher education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- TINTO, V. (2012). *Completing college. Rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- TINTO, V. (2012b). “Enhancing student success: taking the classroom success seriously”. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3 (1).
- TINTO, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- TINTO, V. (1975). “Dropouts from higher education. A theoretical synthesis of recent research”. *Review of Educational Research*, 45 (1).



Ernesto Villanueva*

1. ¿Qué tipo de evaluación hace su universidad a los ingresantes para implementar las políticas de retención, de permanencia después del primer año y de egreso?

La Universidad definió en su Proyecto Institucional una política de ingreso y allí se afirma que “la sola apertura de nuevas universidades, si bien facilita el ingreso más equitativo a los estudios superiores, no produce *per se* una verdadera oportunidad de estudio si no se consideran las diferentes necesidades de los grupos anteriormente excluidos de este nivel educativo y de los niveles de rezago educativo en los que podrían estar algunos potenciales estudiantes universitarios”. Por ello introdujo un Ciclo Inicial común a todas las carreras, compuesto por cuatro asignaturas: Matemática, Taller de Lectura y Escritura, Problemas de Historia Argentina y Prácticas Culturales. La finalidad de este Ciclo es brindar las herramientas necesarias para realizar estudios superiores.

Después de la experiencia del primer Ciclo lectivo de la UNAJ, que fue en el año 2011, se vio la conveniencia de ampliar las estrategias de accesibilidad y, en el año 2012, se creó el Curso Preparatorio Universitario (CPU), de carácter obligatorio pero no eliminatorio, e integrado por Matemática y Lengua y charlas sobre orientación, que luego se organizaron con un Taller de Vida Universitaria. Al año siguiente, se mejoró el CPU mediante la implementación de talleres complementarios de Matemática y Lengua para quienes no aprueban esas asignaturas en el CPU, que se cursan en primer año con las asignaturas de las respectivas carreras.

* Rector de la Universidad Nacional *Arturo Jauretche*

De este modo, el ingreso se constituyó en un trayecto integrado con un diseño curricular unificado. Además de estas estrategias curriculares, también se brinda a los estudiantes un servicio de orientación y tutorías y becas para las y los estudiantes que tienen hijos en edad de jardines maternales.

En suma, el ingreso de la UNAJ es una experiencia singular en el sistema universitario argentino, que conjuga los más amplios propósitos inclusivos con una serie de dispositivos que tienden a brindar las herramientas necesarias para una población que, en forma mayoritaria, proviene de trayectorias educativas deficitarias.

Se ha convertido en un lugar común considerar como un obstáculo para la “inclusión” el hecho que los estudiantes sean primera generación de universitarios, especialmente para el caso de creación de nuevas universidades públicas. ¿No sería necesario un avance más específico en el estudio de la población estudiantil para dar cuenta, por ejemplo, de la población migrante, de sus particularidades étnicas, de su capital cultural y económico, en los planteamientos del problema sobre el ingreso, la permanencia y la graduación?

En forma paralela a la política de ingreso que, en forma breve se ha expuesto, se implementó un proyecto de investigación sobre los ingresantes y el Ciclo Inicial de la UNAJ, cuyo informe final se está presentado en estos días. En ese proyecto se analizó el ingreso en lo referido al perfil de los ingresantes y su actividad o rendimiento académico en el primer año y en lo que hace a los diseños curriculares del CPU y del Ciclo Inicial.

entrevistas

Respecto de la población de origen inmigrante, en este estudio se puso de manifiesto que menos del 2% es de esa condición y que cerca de la mitad de los estudiantes que nacieron en otro país, son de Paraguay.

También se ha efectuado una investigación sobre el significado que adquiere para los y las destinatarios/as (estudiantes de UNAJ) la implementación de políticas inclusivas en educación superior. Se trató de un trabajo etnográfico cuyos resultados fueron publicados por CLACSO.¹

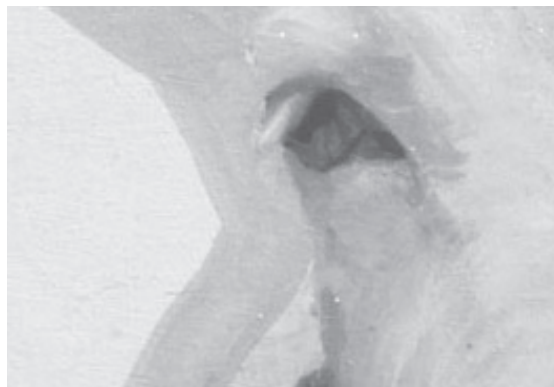
Se ha decidido establecer un seguimiento del comportamiento de las diferentes cohortes, para disponer de la información necesaria que permita detectar si resulta necesario introducir cambios. Por otra parte, desde el Centro de Política Educativa se realizan sistematizaciones permanentes de estudiantes, datos relevantes de su perfil y seguimiento de trayectorias que aportan datos estadísticos. Estos datos forman parte de los insumos que se utilizan para el planeamiento del área académica y pedagógica.

2. ¿Qué políticas han implementado sobre estos temas? ¿Cuáles son los logros alcanzados como resultado de éstas?

Los primeros resultados que se observan, téngase en cuenta que la UNAJ comenzó sus actividades académicas en el año 2011, es una inscripción muy alta de aspirantes a ingresar a todas las carreras y una retención considerable de los/las ingresantes. La inscripción que en el año 2011 fue de 3.049 estudiantes, en el año 2015 fue de 9.720. Esta demanda creciente no se puede disociar de la política de ingreso, por-

que los/las aspirantes se inscriben porque perciben que para ellos/as es posible estudiar en la UNAJ. Al respecto hay que tener muy en cuenta que el 88% de los/las ingresantes son primera generación de estudios superiores y que el 66% proviene de familias cuya madre no pudo completar la escuela secundaria.

En lo que se refiere a la retención, que hay que aclarar que no resulta sencillo estimarla, porque estos estudiantes tienen trayectorias educativas que no siempre son continuas, se puede señalar que el 63% de los ingresantes del 2011, en el 2014 eran regulares y que el 60% de los ingresantes del 2013, eran regulares en el año 2014, que son porcentajes auspiciosos, aunque obviamente se pretende mejorar. Por otra parte, tenemos un número muy alto de estudiantes reincorporados/as cada período, que supera los mil. Son estudiantes que generalmente por situaciones familiares o laborales han abandonado su cursada y retoman sus estudios. Como estrategias para la retención, el Centro de Política Educativa implementa programas con distintos ejes: unos, están dirigidos a estudiantes y son de orientación educativa que incluye tutorías y clases de apoyo, y otros orientados a los equipos docentes para mejorar sus estrategias pedagógicas a través de programas de asesoramiento y formación.



1 COLABELLA, Laura y VARGAS, Patricia (2013) “La Jauretche”. *Una Universidad popular en la trama del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, CLACSO.

Adriana García*

1. ¿Qué tipo de evaluación hace su universidad a los ingresantes para implementar las políticas de retención, de permanencia después del primer año, y de egreso?

La Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) ha concluido su Cuarta Evaluación Institucional y, a partir de los resultados de este proceso de autoevaluación y a la espera de las recomendaciones que seguramente serán sugeridas en la inminente evaluación externa, es que respondemos esta pregunta con sólidos fundamentos apoyados en el Plan Estratégico 2021. Entre las líneas que se formularon, algunas de ellas, fueron incluidas en el programa de mejoramiento institucional para atender la problemática del ingreso, el desgranamiento y la permanencia. En realidad nuestra Universidad, desde el año 2004, viene desarrollando, en conjunto con las 15 Unidades Académicas, una serie de proyectos para la orientación, el apoyo y el acompañamiento académico de los estudiantes de la UNCuyo.

No me detendré en el diagnóstico que nos llevó a presentar el Proyecto TRACES (Proyecto de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles, Ord.23/2012-CS) por considerar que nuestra universidad no escapa a la situación compleja que todas las universidades nacionales tienen respecto a esta temática. Sí es importante decir que, con este diagnóstico realizado, los objetivos fueron planteados de dos modos: uno, centrado en la investigación sistemática y, el otro, focalizado en formular políticas integradas que contribuyeran al “logro

de la igualdad de oportunidades y al mejoramiento de la calidad educativa”.

El Proyecto TRACES trabaja con trece Facultades y dos Institutos (Balseiro y Tecnológico Universitario) para el mejoramiento del rendimiento académico de nuestros estudiantes con la implementación de diversos dispositivos de acompañamiento en cada uno de los tramos de las carreras: ingreso, primeros años, años intermedios y tramos finales. Por supuesto que también articula con las etapas previas y posteriores del sistema: escuela media, mundo laboral y formación permanente. Es una propuesta que trabaja en red e involucra no solamente a las Facultades e Institutos, también a la Secretaría Académica del Rectorado y diversas áreas y servicios de la Universidad.

Ahora bien, no es un proyecto centralizado en la Secretaría Académica, es una herramienta de gestión académica, con pautas comunes, pero a la vez flexibles y acordes a los contextos particulares de las Facultades e Institutos. Con este objetivo, cada Unidad Académica elabora su propio Proyecto Institucional de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles, considerando los siguientes tramos de intervención y aspectos: ingreso, primeros años y años intermedios, tramos finales de las carreras, articulación con programas especiales, aspectos pedagógicos y formativos (desarrollo profesional docente y del personal de apoyo académico, estrategias de enseñanza y de aprendizaje: modalidades presenciales, virtuales, a distancia, tutorías docentes y de pares), aspectos administrativos y normativos, relacionales y de trabajo en red.

Estos proyectos, presentados y evaluados anualmente, son financiados por el Programa de

* Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Cuyo

entrevistas

Articulación Social e Inclusión Educativa y por la Secretaría Académica del Rectorado, quien lo coordina y gestiona a través de la Dirección de Ingreso, Permanencia y Egreso.

Para concluir haré una descripción general del proyecto. El Secretario Académico de cada Facultad e Instituto es el director, quien tiene equipos conformados por profesionales de los Servicios de Apoyo Pedagógico y Orientación Estudiantil (SAPOES), personal de apoyo académico, docentes, egresados y estudiantes. Muchas son las actividades desarrolladas: tutorías disciplinares, transversales, talleres de estrategias de aprendizajes y para ayudar a rendir exámenes, apoyo en la elaboración de tesis y trabajos finales, armado de grupos de estudio, actividades culturales, deportivas, científicas, sociales y recreativas. Un aspecto importante es la labor desarrollada en lo pedagógico-didáctico con los docentes y tutores así como aquello que involucra cuestiones normativas y administrativas como, por ejemplo, la revisión de planes de estudio, la promoción, la normativa de evaluación, la construcción de indicadores de rendimiento académico, de retención, de demora en el egreso, entre otras temáticas que surgen de la investigación permanente.

En párrafos anteriores me referí a la articulación que tenemos con programas especiales, entre ellos: la atención y el acompañamiento de estudiantes en Contextos de Encierro (PEUCE), estudiantes con Discapacidad (Programa de Inclusión de Personas con Discapacidad), el Programa Pueblos Originarios y Escuelas Rurales y el de Territorialización.

En esta breve síntesis he tratado de presentar cómo la UNCuyo implementa programas y proyectos a fin de garantizar el derecho a una educación pública, inclusiva y de calidad.

2. Se ha convertido en un lugar común considerar como un obstáculo para la inclusión el hecho que los estudiantes sean primera generación de universitarios, especialmente para el caso de creación de nuevas universidades públicas. ¿No sería necesario un avance más específico en el estudio de la población estudiantil para dar cuenta, por ejemplo, de la población migrante, de sus particularidades étnicas, de su capital cultural y económico, en los planteamientos del problema sobre el ingreso, la permanencia y la graduación?

La idea misma de TRACES, de trayectorias académicas EN PLURAL expresa esto, un programa que se focaliza en las particularidades de los estudiantes, sobre todo de la población más vulnerable.

Luego, hay otras acciones que intentan favorecer a poblaciones estudiantiles no sólo en relación con el ingreso a la educación superior, sino social y culturalmente. Tenemos los programas específicos ya mencionados, Pueblos Originarios y Escuelas Rurales, Discapacidad y Territorialización. No hay políticas enfocadas específicamente a estudiantes que son primera generación de universitarios, cualquier estudiante que tenga condiciones menos favorables es tenido en cuenta en sus necesidades ya sea a través de TRACES o de los indicados.

3. ¿Qué políticas han implementado sobre estos temas? ¿Cuáles son los logros alcanzados como resultado de éstas?

La instalación de una política institucional de trabajo en red para atender problemáticas ligadas a las trayectorias académicas estudiantiles fue uno de los principales desafíos trabajados durante estos años y, este año se reinicia,

entrevistas



Puca

con el propósito de afianzar la definición de indicadores que permitan evaluar el impacto de los procesos realizados, así como de sus resultados, tanto en lo que respecta a cada Unidad Académica como en el conjunto de la UNCuyo. Asimismo continuar con la utilización de indicadores de impacto “clásicos” que revelan aspectos cuantitativos de mejora en los índices de ingreso, retención, rendimiento académico y graduación. Este trabajo no es fácil puesto que implica un necesario proceso de concientización por parte de las Unidades Académicas sobre la importancia de relevar los indicadores y proponer actividades para superar las situaciones problemáticas presentadas.

Cuantificar los logros implica la presentación de estadísticas que no son objeto de esta entrevista pero, desde nuestra universidad, plantea-

mos que si bien lo “cuanti” puede implicar una mayor inversión presupuestaria, el objetivo de nuestro programa va más allá del número frío puesto que ellos se encarnan en jóvenes y adultos que emergen de contextos sociales diversos y de una nueva cultura juvenil que la Universidad debe atender.

Si bien nuestra política institucional tiene como protagonistas directos a todos los estudiantes de la UNCuyo, en estos últimos años se trabaja, prioritariamente, con grupos cuya condición es de mayor vulnerabilidad (personal, social y académica): estudiantes en contextos de encierro/estudiantes liberados, estudiantes con discapacidad, estudiantes mayores de 25 años sin secundario completo, estudiantes becarios (jóvenes de pueblos originarios y de escuelas rurales), estudiantes en territorio (la UNCuyo es la única universidad nacional junto con la UTN en todo el territorio que tiene carreras en los 18 departamentos de la provincia de Mendoza).

Me referiré a dos programas que responden a las políticas implementadas que han marcado líneas de investigación y trabajo en red. El primero de ellos es el programa de Territorialización y, el segundo, el de Pueblos Originarios y Escuelas Rurales.

El Programa de Territorialización surge bajo el entendimiento de que, una de las problemáticas que más atenta contra la igualdad de oportunidades de formación en el territorio, es la inequitativa distribución de la oferta educativa universitaria porque es evidente que, quienes viven en los centros urbanos, tienen mayores oportunidades de acceder a estudios superiores. Es importante tener presente que la provincia de Mendoza tiene una superficie de 148.827 Km y la población ocupa sólo el 5% del territorio en los oasis con una población de 1.741.610 habitantes distribuidas en 18 departamentos.

entrevistas

Esta realidad territorial llevó a plantear esta política entendida como la distribución de la oferta de formación, investigación, extensión y capacitación de la Universidad en el territorio, pero de una Universidad asociada al desarrollo local, en el marco de un compromiso con las demandas particulares del lugar.

Se concretaron, en el período 2008-2014, cuatro carreras de Grado (algunas a más de 300 km de la sede central), tres Tecnicaturas, tres Ciclos de Licenciatura, el Ciclo de Conocimientos Básicos en Ciencias Exactas y Naturales (en tres departamentos, uno de ellos a 400 km de la sede central) con un total de 737 estudiantes.

Este programa también se plantea como un trabajo en red que articula el accionar de distintas Unidades Académicas, Secretarías del Rectorado, Municipalidades y diversos actores sociales de la región.

El Programa de Pueblos Originarios y Escuelas Rurales (programa académico y socio-comunitario, Ord. 713/05-CS) surge bajo la figura de becas de la Secretaría de Bienestar Universitario enmarcada en los programas de compensación educativa. Con el tiempo y, visualizando la importancia, se proyecta hacia las escuelas rurales y se complementa con una etapa de Nivelación y Ambientación Universitaria con un cursado especial para los estudiantes, entre los meses de abril a octubre, previo al año de ingreso a la universidad. Se conforma un equipo de docentes dedicados a las siguientes materias: Comprensión y Producción de Textos, Matemática, Historia, Orientación Vocacional, Deporte

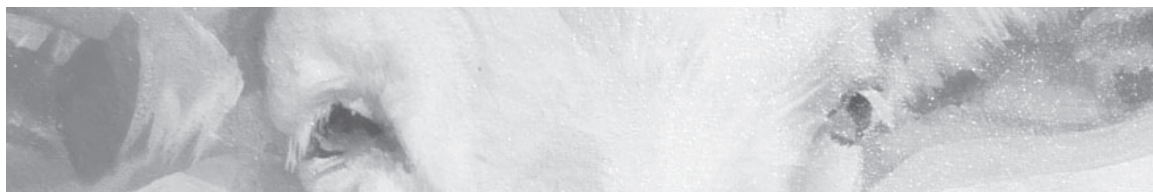
y Recreación e Informática. También se agregan, como optativas, Tutorías de Introducción a las Ciencias Naturales y Exactas y Tutorías de Introducción a las Ciencias Sociales.

Una cuestión que distingue a este programa es su componente de extensión y articulación territorial, con otras Secretarías y Unidades Académicas, como así también con organismos estatales y organizaciones sociales (representantes de las comunidades huarpes, directivos y docentes de las escuelas albergues, entre otros).

Otra de las características es la realización de encuentros con todo el grupo de estudiantes del programa que tienen varios objetivos pero, fundamentalmente, se trata de construir lazos de solidaridad ya que la consolidación de redes de apoyo entre pares es prioritaria para la permanencia en el programa.

En total, en el período 2003-2014, ingresaron 144 estudiantes, aunque es preciso aclarar que una característica de este programa, y es por eso que requiere un seguimiento muy personalizado, es que no todos los postulantes ingresan, algunos ingresan pero abandonan durante el primer año y los que no abandonan permanecen estudiando a un ritmo opuesto a las exigencias académicas.

La existencia de distintos públicos estudiantiles ha puesto en crisis ese discurso homogéneo que contemplaba un definido “tipo” de estudiante universitario y nos ha desafiado a innovar e investigar para producir conocimientos sobre las características de nuestros estudiantes universitarios.



Ana Alderete*

1. ¿Qué tipo de evaluación hace su universidad a los ingresantes para implementar las políticas de retención, de permanencia después del primer año, y de egreso?

La UNC concibe su función de enseñanza desde una mirada integral, apoyada en la firme convicción que la educación superior es un derecho y un bien social y que es obligación del Estado garantizar el acceso y permanencia a una educación de calidad. Nuestras acciones están orientadas a favorecer el acceso y permanencia a los estudios superiores a todos los sectores sociales, poniendo mayor énfasis en facilitar el ingreso de los sectores más desfavorecidos.

En una institución de la magnitud y complejidad como la UNC compuesta por trece facultades en las que se dictan 87 carreras de grado, se desarrollan diversas acciones a fin de planificar e implementar las políticas de retención y permanencia. Se parte de diagnósticos que surgen, en la mayoría de los casos, de los cursos de nivelación que se desarrollan al iniciar la carrera universitaria y que forman parte del currículo. A nivel central se realizan encuestas tanto a los ingresantes como a los egresados (al momento del egreso y a los dos años posteriores) y una encuesta periódica sobre calidad de vida estudiantil. Asimismo, se realiza una caracterización y seguimiento de los estudiantes becados (con becas para ingresantes y para cursos superiores), a fin de ajustar los programas e implementar acciones tales como tutorías y talleres de apoyo entre otras.

* Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Córdoba

2. Se ha convertido en un lugar común considerar como un obstáculo para la “inclusión” el hecho que los estudiantes sean primera generación de universitarios, especialmente para el caso de creación de nuevas universidades públicas. ¿No sería necesario un avance más específico en el estudio de la población estudiantil para dar cuenta, por ejemplo, de la población migrante, de sus particularidades étnicas, de su capital cultural y económico, en los planteamientos del problema sobre el ingreso, la permanencia y la graduación? ¿Qué políticas han implementado sobre estos temas? ¿cuáles son los logros alcanzados como resultado de éstas?

La política de inclusión educativa, impulsada tanto por el gobierno nacional como por las últimas gestiones rectorales de nuestra universidad, ha dado sus frutos y hoy, según los datos de la encuesta a aspirantes en 2015 a cursar carreras de grado en la UNC, más del 50% de los aspirantes provienen de familias sin estudios universitarios (56,2% de los padres y 52,75 de las madres).

Esto significa un desafío tanto en lo pedagógico como para las políticas académicas en general, a fin de lograr una mayor retención y un egreso exitoso evitando así una inclusión excluyente (es decir, que sólo se logre un paso efímero por la universidad creando más frustración).

Dado la complejidad del problema, es que a fines de 2007 se crea la Dirección de Inclusión Social en el ámbito de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, reconociendo de este modo la necesidad de asumir un rol activo en la inclusión de amplios sectores de la sociedad en la educación superior, y desarrollar actividades que

entrevistas

favorezcan la permanencia de los estudiantes en el cursado de las carreras y colaboren en alcanzar un buen desempeño académico.

Desde un primer momento, tuvimos en claro que las políticas a desarrollar debían ser integrales potenciando las acciones de las unidades académicas y dependencias de la institución; que el derecho a la educación superior no es un derecho formal sino un derecho en donde nosotros debemos crear las condiciones para que los jóvenes lo ejerzan en plenitud; que no basta con favorecer el ingreso sino que debemos garantizar la permanencia y el egreso de jóvenes de grupos vulnerables (de sectores pobres, en condiciones de discapacidad o pertenecientes a minorías).

Estas políticas fueron construyéndose con la interacción de múltiples actores, intentando problematizar y hacer visibles las situaciones de vulnerabilidad, manteniendo una actitud crítica frente a nuestras acciones. En este camino de profundizar y jerarquizar el desarrollo de las políticas de inclusión es que el año 2010 se creó la Subsecretaría de Inclusión Social y Participación Estudiantil.

Entre las políticas desarrolladas se destacan:

Becas: En los últimos años se triplicó el presupuesto y se creó un programa de becas para ingresantes. Se cuenta con un sistema diversificado de becas (ingresantes, cursos superiores, estudiantes con hijos, estudiantes extranjeros, para comedor y para prácticas de deportes). Estos programas se complementan con otras acciones a fin de superar el mero apoyo económico. Los becarios son estudiantes de primera generación y muchos son los factores que inciden en su abandono: déficits de formación; escasa disponibilidad horaria; falta de apoyo en sus hogares, entre otros. Es por ello que se acompaña la beca con acciones que van desde el apoyo en

la elección de la carrera y cursos complementarios (por ejemplo informática) hasta el acompañamiento a cargo de estudiantes avanzados y la inclusión en el sistema de salud.

Talleres de contención: para estudiantes que se encuentren en los primeros años de la carrera universitaria y para los que se encuentran finalizándola. El objetivo de este espacio es brindar herramientas para acompañar a los estudiantes ante la vivencia de crisis de distinto tipo vinculadas con su tránsito por la universidad. Apunta en particular a quienes están en el tramo final de su carrera y preocupados por construir un proyecto ocupacional.

Programa de accesibilidad para personas en situación de discapacidad: se desarrolla desde 2008, a partir de la creación de la Oficina de Inclusión Educativa para personas en situación de discapacidad y tiene por objetivo lograr que se garanticen de manera igualitaria los de-



Pumi

entrevistas

rechos sociales, culturales y académicos. Se han realizado avances significativos en generar dispositivos institucionales que permitan que la Universidad lleve adelante políticas de gestión para respetar y pensar las acciones desde la inclusión y accesibilidad de manera integral. Se han elaborado protocolos y desarrollado acciones para favorecer la accesibilidad académica; física; de materiales de estudio y accesibilidad en la información y en la comunicación.

Acciones para garantizar el derecho a la salud y asegurar una alimentación saludable: un aspecto importante para favorecer la permanencia es garantizar la salud de los estudiantes. Desde la Dirección de Salud se proporciona atención en enfermería, clínica médica, ginecología, odontología, nutrición, psicología, oftalmología, psiquiatría, kinesiología y fonología y se implementan programas preventivos. Además se cuenta con la mutual estudiantil, con prioridad para los estudiantes sin obra social (alrededor de 9.000 afiliados), y más de 2.800 estudiantes almuerzan diariamente en el comedor universitario, incluidos 120 celíacos.

Desde la Secretaría de Asuntos Académicos, se desarrollan programas específicos destinados a coordinar las acciones e iniciativas de las facultades. Entre ellos se destacan, el **Programa**



de Apoyo y Mejoramiento a la Enseñanza de Grado que tiene como objetivo promover iniciativas de las unidades académicas, cuyo propósito sea mejorar la calidad de la enseñanza y favorecer el trabajo cooperativo, a partir de la conformación de equipos integrados por docentes y estudiantes. Se realizan convocatorias anuales para financiar proyectos que aborden algunos de los problemas que cada facultad identifica en el desarrollo de sus carreras de grado, tanto en su tramo inicial como final. **La educación como derecho y mi proyecto de vida,** programa de articulación con la escuela media y con organizaciones comunitarias orientado a acercar a los jóvenes de sectores populares a la institución y darles a conocer las posibilidades que brinda la educación pública superior.

También se propician acciones de formación docente, y espacios de debate y discusión sobre la problemática de los primeros años.

Todas estas políticas han estado acompañadas por un trabajo sostenido de promoción de los derechos estudiantiles, de construcción de ciudadanía estudiantil, de creación de espacios de participación y de debate; acciones de promoción de derechos como el derecho a la salud y al ambiente y a derechos ligados a la memoria, la verdad y la justicia.

Falta mucho por recorrer y profundizar pero es un camino iniciado que no permite una vuelta atrás, hoy observamos que para muchos jóvenes que, hasta hace poco, la universidad no era un horizonte posible, han ingresado o piensan ingresar a nuestras aulas, nuestro desafío es que permanezcan y egresen, debemos evitar que esta inclusión enmascare una exclusión porque no supimos desarrollar las estrategias que les permita ejercer en plenitud su derecho a la educación superior. Es nuestro compromiso con la sociedad encontrar esas estrategias.

reseñas

Marquina, Mónica (comp.) (2014). *La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo.* Buenos Aires, UNGS. 96 páginas.

La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo propone una fecunda reflexión acerca de la tensión representada en el binomio “autonomía-planificación”. La introducción y los tres ensayos que componen este libro la abordan en términos de un conflicto que se remonta a los orígenes de la universidad moderna hacia fines del siglo XVIII. Desde este punto de vista, los autores resignifican *El conflicto de las Facultades* de Kant (1798) para pensar y reeditar una discusión transversal de aquella obra: la aparición de un nuevo modelo de universidad racional con eje en el conflicto permanente “entre un saber instituido y la investigación filosófica que interroga

por las condiciones de ese saber” (Marquina, 2014:9).

Esta reseña presenta los objetivos de cada capítulo y analiza sus contenidos poniendo de relieve sus aspectos centrales. Hacia el final se propone una breve reflexión con algunos de los aportes principales del libro.

Autonomía versus planificación estatal: hacia una superación de la dicotomía

El ensayo escrito por Roberto Follari parte de una descripción histórico-política que destaca la singularidad organizacional de la institucionalidad universitaria (anarquía organizada) como premisa fundamental para salvaguardar el valor decisivo de su au-

tonomía: la libertad de pensamiento. El autor sostiene que “la autonomía es un logro histórico” y que para conservarlo es preciso repensar su ejercicio en función de situaciones nuevas; adaptarse a las nuevas condiciones del presente.

Asimismo sostiene que el aporte más importante de la universidad es su valor como espacio de producción de saber especializado y como salvaguarda de la libertad para investigar y opinar. Pero el ejercicio de esta autonomía universitaria no puede entenderse ajena a la planificación integral del sistema. De acuerdo con Follari, desde el nivel institucional la autonomía “es vivida como una suerte de extraterritorialidad, de poder dirigirse hacia donde se quiera o



reseñas



Rayita

hacia donde se pueda sin tener que dar cuentas a nadie”. Esta postura produce efectos indeseados: cuando se intenta limitar su autocontrol, autogobierno o armonizar sus estructuras académicas.

A partir de recrear esta concepción de la autonomía universitaria e inscribirla dentro de un funcionamiento más general, en términos de sistema para hacer de las instituciones espacios más productivos para el conjunto de la sociedad, el autor sugiere que el Estado, a través de sus distintas instancias gubernamentales, puede proponer esquemas de planificación, coordinación y evaluación con la participación de las universidades para potenciar sus estructuras académicas y elevar la calidad formativa a partir de un trabajo colaborativo de coordinación interinstitucional. Una planificación estatal que apunte a coordinar

el quehacer del conjunto de las instituciones, respetando el carácter peculiar de la organización universitaria como garante de la libertad de pensamiento.

Autonomía universitaria, planeamiento y política pública: un ensamble factible e indispensable

En su artículo, Adolfo Stubrin busca precisar los alcances de la autonomía universitaria en su vínculo con el planeamiento estatal. Desde una perspectiva histórico-política y jurídica describe los cambios y continuidades legislativas durante distintos períodos de gobierno: desde la aprobación de la primera legislación específica, Ley Avellaneda en 1885, hasta la sanción de Ley de Educación Superior de 1995. Así, colabora en la comprensión de la trama normativa que contiene a la autonomía universitaria.

A diferencia de Follari, para Stubrin el valor de la autonomía universitaria supera a la planificación. El autor entiende que la autonomía no se reduce solo al respeto irrestricto por la libertad de pensamiento sino que extiende sus límites hacia la autoridad legítima de los claustros y departamentos

y el autogobierno no pone en riesgo la democracia interna de la universidad.

No obstante, esto no anula la posibilidad de que el Estado defina mecanismos de coordinación con las universidades, más aún cuando se observa que el campo universitario está en creciente desarrollo y diversificación adquiriendo así mayor complejidad. En línea con ello, el autor valora positivamente el carácter racional y equilibrado de las políticas universitarias de los años noventa en la medida en que los acuerdos y discusiones entre actores universitarios y estatales construyeron una política deliberada que generó un aprendizaje elemental para la institucionalización de esferas de coordinación entre el Estado y las universidades.

Adicionalmente, Stubrin enriquece el debate universitario al plantear un esquema republicano como soporte institucional para la convivencia o ensamble del binomio “autonomía- planificación universitaria”. En este marco, el Ejecutivo funciona como la fuente de la capacidad técnica, la Justicia controla el cumplimiento constitucional de las normas universitarias y el Congreso Nacional, ocupa un rol preponderante en tanto

reseñas

organismo público con atribución constitucional de legislar y regular en materia universitaria. Por tanto, es fuente de legitimidad política para la definición del marco general de la política universitaria que se produzcan los debates entre el Gobierno y las instituciones universitarias.

Revisando las tensiones entre autonomía y regulación. Notas sobre las relaciones entre Estado y universidad en la Argentina actual

En el último ensayo, Antonio Camou enriquece el diálogo de autores al afirmar que la tensión entre la autonomía universitaria y planificación – en sus términos: “regulaciones estatales”- es “irresoluble”. A partir de ese reconocimiento estructura el trabajo alrededor de tres secciones. En primer lugar, sostiene que la tensión en el binomio “autonomía-planificación” no puede resolverse favoreciendo a una de estas fuerzas contrapuestas debido a que cualquier superación o resolución afectaría el espectro de valores necesarios para sostener la vitalidad y el desarrollo de los procesos. Se trata de “tensiones constitutivas”. Algo así como un “estado de oposición u hostilidad latente”

que asegura un “equilibrado juego de tensiones políticas como principio activo de un círculo virtuoso de desarrollo para una sociedad”. En particular, para la universidad y el sistema universitario.

En segundo lugar, presenta un atractivo análisis sobre los sentidos de las tensiones que han atravesado durante siglos la reflexión política moderna en tanto “pistas sugerentes” para pensar las relaciones de la universidad en su vínculo de “distancia o exterioridad respecto de un actor” (mercado, sociedad, Estado). Para ello propone un valioso recorrido por el pensamiento republicano y esboza un “mapa de fuerzas que se cruzan” entre el saber instituido de la universidad.

La revisión del legado republicano y del pensamiento kantiano permite inscribir los problemas de la autonomía universitaria en una trama histórico-filosófica de sentidos y reflexiones de mayor profundidad.

En este marco, Camou destaca la noción de autonomía como una categoría relacional e histórica cuyos alcances y contenidos se dirimen en un campo de disputas entre actores y poderes cambiantes a través de distintas épocas.

De este modo, subraya: “la autonomía no consiste en un territorio fijado de antemano, una zona de confort o un coto cerrado, sino que se constituye como un principio de oposición o de resistencia (...) como posicionamiento crítico frente a cualquier poder, pero también frente a la propia institución, sus formas organizativas y actores” (2014:75).

El autor identifica tres ángulos posibles que amenazan a la autonomía universitaria: “desde arriba”, si la producción del saber queda subordinada a los dictados de un gobierno; “desde afuera”, cuando prevalecen las lógicas de los mercados concentrados frente al conocimiento crítico; “desde adentro”, cuando se imponen “lógicas clientelares a los problemas de la vida universitaria” como parte de los intereses de un grupo o partido que opera desde redes político-partidarias, desconociendo las exigencias de las “lógicas legitimarias de los saberes científicos”.

A la luz del debate por los sentidos de la autonomía universitaria, examina las políticas de los noventa surgidas en el marco de la Ley de Educación Superior. Su aporte destaca dos dimensiones centrales: una racional, visible en

reseñas

la aplicación de instrumentos de evaluación, *accountability*, y gestión institucional, y otra sociopolítica, en la que subyacen prácticas que resignifican la letra de la ley y producen nuevas configuraciones de intereses y preferencias para los actores universitarios.

Breves reflexiones finales

El debate plural que proporciona esta obra se inscribe en un diálogo filosófico, histórico y socio-político sobre la universidad en su vínculo tenso con la política y el Estado. Su lectura actualiza amplias y discutidas problemáticas del campo universitario. También,

evidencia una preocupación transversal por el sentido auto-critico de la universidad como soporte legítimo de la autonomía, por su (in)capacidad de interrogarse e interpelar al poder político; las lógicas de los mercados concentrados, y la amenaza que impone su partidización.

Antonio Camou clarifica el escenario con precisión al marcar un déficit estructural de la universidad: el *overload* de demandas y conflictos del campo universitario que la universidad no puede responder de manera calificada y eficaz debido a su limitada dotación de recursos.

Si bien el texto hace foco en el binomio “autonomía-planificación” los tópicos involucrados en su tratamiento abren discusiones complementarias sobre los desafíos de representatividad que tiene la universidad en relación a las imágenes objetivos que se han forjado en el Estado y la sociedad.

Giselle González*

Doctora en Educación e investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdICHS) – UNLP- CONICET (Argentina). ggonzalez@conicet.gov.ar

Parrino, María del Carmen (2014). *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria.* Buenos Aires, Editorial Biblos. 310 páginas.

El libro editado recientemente por Biblos *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria*, de María del Carmen Parrino, es producto de la tesis doctoral que la autora presentó con éxito en el Programa de Doctorado Interuniversitario en Educación (PIDE). Programa de doctorado en educación sostenido por tres universidades nacionales: UNLa, UNTREF y UNSAM. Se resalta este contexto de producción por la re-

levancia que tiene para nuestro sistema de educación superior que nuestras universidades nacionales se encuentren produciendo conocimiento sobre un problema tan relevante como lo es el de la deserción universitaria. En momentos en que la inclusión al sistema educativo se convierte en política prioritaria, la deserción se convierte en problema ineludible. De allí la importancia de los aportes de este trabajo.

La matrícula se expande y los niveles de egreso se mantienen. El primer año de los estudiantes universitarios se convierte en clave para pensar la problemática de la deserción. ¿Qué mecanismos la gobiernan? Se trata de una cuestión muy compleja sobre la cual, Parrino, no propone recetas o explicaciones finalistas. Se propone pensar los mecanismos por fuera de pretensiones deterministas y reduccionistas. Dice la autora:

reseñas

“La deserción se produce ante la acción combinada de factores personales, institucionales, del sistema de educación superior y del contexto, que actúan sobre el estudiante. Estos factores causales pueden actuar directamente sobre el sujeto, promoviendo la deserción, o hacerlo en forma indirecta, favoreciendo o induciendo su efecto”.

Sobre la pregunta central, ¿por qué los estudiantes que ingresan a la universidad abandonan la carrera elegida?, Parrino considera cuatro dimensiones o perspectivas de análisis que se han señalado en el párrafo y agrega: “La articulación y conjugación de estas variables se manifiesta de forma que se presenta en una tensión entre lo develado y lo oculto. Su acción llega al estudiante en forma articulada y enlazada con otras variables que actúan con diferente grado de intensidad, en un mecanismo difícilmente observable... Sí, son observables sus efectos, que se traducen en consecuencias dadas por la deserción. La acción de este mecanismo es el resultado de las relaciones entre los diversos factores que se originan en las dimensiones intervinientes y de su acción concatenada; sin embargo, carece de un actor racional o

responsable que lo active”. En este último punto radica, para mí, una de las cuestiones fuertes de la propuesta de Parrino. Se trata de una problemática que es producto de racionalidades que interactúan de distintas maneras produciendo una irracionalidad colectiva, la deserción. Esta lógica imposibilita establecer relaciones causales cerradas, y aceptando esta complejidad, el trabajo propone pensar la deserción más que proponer soluciones mágicas.

El libro se estructura de la siguiente manera: Un prólogo de Augusto Pérez Lindo; una introducción en la que se plantea el problema de la deserción, la forma de abordaje del problema y un breve avance de cómo se produce, y tres partes; en la primera parte se presentan las dimensiones de análisis (señaladas más arriba); la segunda parte corresponde al marco teórico o perspectiva de análisis: básicamente la perspectiva institucional, la perspectiva de los estudiantes y, por último, la de los expertos; en la tercera, y última parte, se desarrolla un análisis de las tensiones y relaciones interdimensionales. Se señalan aquí los aportes de cada dimensión a la problemática para finali-

zar señalando los mecanismos de la deserción.

La propuesta de Parrino concluye que: “[...] la deserción universitaria es un mecanismo ajeno a las voluntades de los participantes pero que acciona sobre los estudiantes, quienes son a la vez los beneficiarios y los perjudicados del sistema. Resulta la consecuencia no deseada de la acción del mecanismo, que involucra distintos factores causales. La responsabilidad de cada parte integrante es compartida, y el efecto expulsivo disminuirá su acción en la medida en que los distintos involucrados puedan comprenderlo, diseñar políticas e instrumentar acciones en consecuencia”. El trabajo finaliza con propuestas futuras de investigación.

Lucas Krotsch*

* Doctor en Ciencia Política, profesor en la Universidad Nacional de Lanús y la Universidad de Buenos Aires.



reseñas

Di Bello, Mariana (2013). *Una ciencia que sirva ¿A quién? La construcción de la utilidad social de conocimientos científicos: grupos de investigación académicos y problemas sociales.* Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

La tesis que aquí reseño es el resultado de una investigación realizada durante cinco años en el marco del grupo de investigación del área de historia y sociología de la ciencia del Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes. La investigación pudo ser realizada gracias al financiamiento de dos becas de posgrado otorgadas por el CONICET bajo la dirección de Leonardo Vaccarezza y la co-dirección de Mariana Versino. Dada la modalidad que propone la revista relativa a la posibilidad de comentar una producción académica propia, en estas breves páginas procuraré mencionar algunos aspectos relativos a la construcción del objeto de estudio, o lo que comúnmente se denomina “la cocina de la investigación”, para pasar luego a destacar los aspectos centrales de la tesis.

Como ocurre siempre, la tesis tuvo su origen en un conjunto de ideas vagas y en un interrogante preliminar. En este caso, la pregunta inicial que guió todas las indagaciones posteriores que configuraron a

la investigación fue ¿cómo se construye la utilidad social de los conocimientos científicos? Por supuesto, la formulación de este primer interrogante contenía ya una serie de supuestos derivados de lecturas previas provenientes del campo de la sociología de la ciencia, área de conocimiento en la cual se inscribe la investigación. En conjunto, dichos supuestos pueden resumirse en la idea de que la utilidad de los objetos de conocimientos no resulta de sus cualidades intrínsecas, sino de una serie de negociaciones entre actores disímiles.

La tesis se enmarca en lo que usualmente se denomina como una investigación de casos, entendida como el estudio en profundidad, intensivo, de un fenómeno particular. En la tesis el valor de los casos seleccionados no radica en su especificidad, en su interés intrínseco, sino que se trata más bien de lo que Stake (1998) denomina como un estudio “instrumental de casos”. Se decidió analizar el proceso de construcción de utilidad de conocimientos científicos en

tres grupos de investigación pertenecientes a las áreas disciplinares de química inorgánica, microbiología y biología molecular que realizan su trabajo en diferentes centros de investigación con dependencia en el CONICET y la Facultad de Ciencias Exactas (FCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Que los tres casos pertenezcan a una misma institución académica respondió fundamentalmente a factores de accesibilidad a los grupos de investigación, funcionarios de gestión y fuentes documentales y no a una importancia intrínseca otorgada a la misma. De todos modos, se buscaban grupos de investigación con “competencia” en sus trabajos, de manera de poder estudiar si existían y cómo se desarrollaban modificaciones sobre sus estrategias, prácticas y sobre el modo de percibir la utilidad de los conocimientos que desarrollaban como parte de sus tareas cotidianas a partir de la interacción con actores en un escenario social más amplio. La FCE resultaba un buen espacio para encontrar grupos

reseñas

de investigación que cumplieran con estos requisitos en la medida en que alberga, dentro de la UNLP, a ciertas áreas de conocimiento como física, química y bioquímica, que se encuentran entre las de mayor trayectoria y nivel de institucionalización en cuanto cantidad de centros o institutos dedicados a investigaciones básicas y aplicadas, investigadores con dedicación exclusiva y producción científica.

Otro criterio importante a la hora de seleccionar los casos fue la consideración del tipo de conocimientos producidos por los investigadores y de la modalidad de relación que mantenían con el medio “externo” a la academia. De esta forma, se eligieron casos en los cuales los conocimientos eran potencialmente aplicables en la resolución de problemáticas sociales tales como la salud y la desnutrición infantil o la contaminación hídrica y no solamente conocimientos factibles de ser utilizados en innovaciones de productos o procesos por parte de firmas productivas. Asimismo, se procuró escoger casos en los que existieran relaciones regulares de los investigadores con agentes no directamente vinculados a la esfera académica y que esas relaciones no

estuviesen solamente basadas en un vínculo comercial del tipo proveedor de un producto-cliente. Para ello, se indagó previamente al estudio empírico de los casos realizando entrevistas informales a personas capaces de brindar información al respecto, fundamentalmente funcionarios de la FCE y el rectorado de la UNLP.

Con este punto de partida y a la luz de los incipientes resultados arrojados por el trabajo de campo, la primera dificultad consistió en afinar el recorte conceptual para abordar el fenómeno de la construcción de utilidad puesto que las dimensiones presentes en este proceso abarcaban un amplio espectro desde aproximaciones macro-sociales, interesadas en caracterizar la “función” que la ciencia cumple en la dinámica de desarrollo de una sociedad, enfoques preocupados por comprender los cambios en los vínculos institucionales entre organismos públicos de investigación y sectores productivos, o perspectivas que combinan el análisis institucional con el estudio de los cambios de carácter normativo al interior de la comunidad científica.

Llegado este punto, y sin negar la importancia de factores institucionales, normativos

y sistémicos como elementos configuradores del problema, tomé la decisión de orientar la pregunta por la utilidad hacia un nivel de análisis microsocial basada en la idea de que se trataba de una dimensión de análisis menos explorada por la literatura específica. Esta decisión me permitió recortar la pregunta inicial y establecer como objetivo general de la tesis comprender cómo se desarrolla el proceso por el cual un objeto de conocimiento científico o tecnológico adquiere un significado de utilidad para los sujetos interesados en tal conocimiento. Teniendo en cuenta este problema general, las preguntas de investigación que guiaron el trabajo se refirieron a comprender quiénes son los distintos actores (investigadores, funcionarios, usuarios, profesionales, etc.) involucrados en los procesos de construcción de significados de utilidad en torno a los conocimientos científicos elaborados por los grupos de investigación estudiados y a analizar cómo es la dinámica de las interacciones que mantienen entre ellos. En este último caso nos preguntamos específicamente qué recursos circulan en esos espacios interactivos, cuáles son los modos de coordinación entre los

reseñas



Sofía

diferentes actores e instituciones, qué tipo de vínculos se establecen y con qué grado de formalidad. Asimismo, una pregunta que orientó todo el trabajo de investigación estuvo relacionada a comprender y analizar cómo se desarrolla el proceso de asignación de valor y conformación de expectativas por parte de los diferentes actores acerca de la potencial utilidad de los objetos de conocimiento en el marco de las interacciones que entre ellos mantienen. Otra de las preguntas centrales que se intentó responder en la investigación se refirió a identificar cuáles son los contextos institucionales en los cuales se enmarcan las interacciones y a analizar de qué manera influyen en los procesos de construcción de significados de utilidad de

conocimientos. Finalmente, en referencia a la actividad de los investigadores, en la tesis nos interrogamos de qué manera el ingreso en un sistema de interacciones alrededor del uso de un conocimiento incide en la organización interna del grupo, el modo de producir conocimiento y las estrategias de legitimación de dicho conocimiento.

La tesis se inscribe en una perspectiva teórica que analiza a la utilidad como una representación subjetiva de los actores. El principal objetivo corresponde entonces al análisis del significado subjetivo que los distintos sujetos otorgan a los objetos de conocimiento por ellos producidos en relación a sus posibilidades de uso. Esta dimensión de análisis cobra relevancia en la medida en que se postula que las representaciones que los sujetos se forman acerca de la utilidad de un objeto de conocimiento los movilizan hacia acciones e interacciones concretas. En la construcción de un marco teórico que me permitiese analizar estos procesos, consideré como punto de partida la distinción que realiza Vaccarezza (2004) entre las nociones de significado, uso e impacto entendidas como categorías que expresan diferentes dimensio-

nes de análisis incluidas en el concepto de utilidad. La idea de impacto hace referencia a la transformación producida por la aplicación efectiva de un conocimiento o artefacto tecnológico. Por su parte, la noción de uso implica las diferentes alternativas posibles de la utilización práctica de dichos conocimientos o artefactos. Finalmente, la noción de significado refiere a las “expectativas y valoraciones de utilidad esgrimidas por los distintos actores intervinientes en una escena de flujo de conocimiento”. De esta manera, los significados sobre la utilidad de un conocimiento se construyen en este escenario a partir de la participación de los diferentes actores interesados y comprenden expectativas y valoraciones sobre todo el proceso de producción y uso del conocimiento, esto es, remiten también a la dimensión de uso y de impacto. Tomada entonces desde una perspectiva analítico-temporal, la tesis posa el foco de análisis sobre el proceso constitutivo de significados y en las diferentes alternativas asociadas al uso de conocimientos que emergen en procesos interactivos. De esta forma, la utilización efectiva o impacto de los conocimientos no forma parte de

reseñas

un análisis específico más allá de la referencia que sobre ella se hace en los otros dos momentos.

Para el análisis del proceso de construcción de significados utilicé de forma heurística una serie de conceptos derivados de la teoría de la estructuración de Giddens y de la fenomenología social. La elección de estos enfoques respondió a la reseña previa de la literatura que desde diferentes perspectivas y disciplinas analizó el fenómeno de la utilidad de conocimientos científicos, o más generalmente, la relación ciencia-sociedad. Esta reseña de los antecedentes me permitió visualizar que el análisis de los procesos de vinculación entre productores y usuarios de conocimientos o de construcción de utilidad se entendía como consecuencia de modificaciones en la dinámica general del sistema a las cuales actores o instituciones debían adaptarse generando mejores canales de circulación o como parte de una estrategia orientada hacia la maximización de resultados instrumentales, sean éstos percibir una mayor ganancia económica o el logro de un mejor posicionamiento dentro del espacio académico de referencia a partir de la acumulación de prestigio entre los pares y de

mayor reconocimiento social. Desde mi punto de vista, este tipo de análisis dificultaba la comprensión del material empírico que constituye la base de las interpretaciones que se desarrollan a lo largo de la tesis, puesto que las acciones de los investigadores de cada uno de los casos parecían exceder las opciones limitadas que otorgan dichos enfoques. Así, la heterogeneidad de estrategias y orientaciones y de significados asignados a los cambios institucionales relativos a las relaciones entre la esfera académica y la sociedad como espacio más general y a la utilidad de los conocimientos científicos en el contexto social actual, alertaron sobre la necesidad de privilegiar una estrategia de análisis capaz de dar cuenta de la variabilidad de situaciones encontradas. Para ello, se apela en la tesis a los abordajes sobre la acción social que desde la sociología interpretativa otorgaron un lugar privilegiado a los procesos reflexivos y de producción simbólica de la acción. El objetivo que guió la búsqueda fue encontrar en autores que generaron teorías o modos de interpretar la acción social, argumentos y concepciones que permitiesen no caer en reduccionismos a la hora de com-

prender la conducta de los investigadores. En este sentido, se buscó evitar analizar la conducta observada en el trabajo de campo con presuposiciones que asignaran de antemano una orientación dominante que guiase la acción de los investigadores, sea ésta reaccionar adaptándose a cambios en las condiciones institucionales y políticas o actuar estratégicamente para acumular crédito académico y político como insumo para avanzar en su posicionamiento al interior de la arena científico-académica.

En cuanto al estudio del segundo “momento”, esto es, las diferentes alternativas posibles de la utilización práctica de conocimientos se recurrió en la tesis a autores vinculados a la tradición interpretativa e “interaccionista” que elaboraron modelos conceptuales para comprender las acciones intergrupales, las comunicaciones intersubjetivas y los conflictos y tensiones que allí suceden. Dentro del amplio abanico de enfoques que pueden ubicarse dentro de la “tradición interaccionista” en la tesis se toman los aportes de la perspectiva de los “mundos sociales”, del “análisis situacional” y de la “sociología de los problemas sociales” como elementos teóricos significativos para la

reseñas

comprensión de los procesos bajo estudio. Dichos enfoques realzan los procesos de emergencia de nuevas significaciones al interior de espacios de interacción y el carácter negociado y contingente de los mecanismos de asignación de significados. Este tipo de perspectivas resultaron muy apropiadas para estudiar situaciones de baja institucionalización como las que corresponden a los casos que conforman la tesis. En efecto, son casos en los cuales las relaciones entre productores de conocimientos y usuarios o intermediarios están generalmente coordinadas por acuerdos de mediano o bajo grado de formalización y se sostienen fundamentalmente por la acción consciente de los sujetos que participan de las redes más que por el seguimiento rutinario de pautas y



reglas establecidas. Tomados de manera heurística para el análisis del material empírico que sustenta la investigación, los enfoques mencionados permitieron analizar el problema de la construcción social de la utilidad desde un punto de vista sociológico, identificando a los diferentes actores que participan con múltiples intereses, recursos y racionalidades y ayudando a pensar el problema por fuera de los límites del análisis institucional y de los vínculos inter-organizacionales, sorteando de este modo una forma típica de análisis de la cuestión.

La segunda parte de la tesis está conformada por la descripción y análisis de los tres casos de estudio y las conclusiones. El análisis empírico de los casos se realiza en forma separada por capítulo. En virtud del enfoque teórico metodológico adoptado en la investigación, el análisis empírico de los casos se realizó sin un esquema que fijara uniformemente ítems o variables a desarrollar en cada uno de ellos y en el relato se respetó la dinámica propia que presentaban. Así, en cada capítulo aparecen temas o problemas diferentes por lo que en el espacio de las conclusiones resultó conveniente organizar la informa-

ción intentando desplegar un análisis que pusiera en relación a los casos a la luz de una serie de dimensiones de análisis consideradas significativas para los fines de la investigación. Las seis dimensiones de análisis escogidas para reorganizar las interpretaciones y análisis realizados en cada capítulo y realizar un análisis integrador representan el abanico de temas que atraviesa de forma más o menos explícita a toda la tesis y comprenden los siguientes puntos:

1. La perspectiva interpretativa y el nivel “microinteraccional” como abordaje para analizar los procesos de construcción de utilidad de conocimientos como un fenómeno complejo y variable.

2. Las características que asumen las interacciones entre productores, intermediarios y usuarios de conocimientos (dinámicas, mecanismos de coordinación, tipos de recursos que circulan, modalidades de participación)

3. La influencia de los elementos contextuales (políticas nacionales de ciencia y tecnología, políticas institucionales, políticas sectoriales, contexto socioeconómico de crisis) en los procesos de construcción de utilidad de conocimientos.

reseñas

4. Los procesos de resignificación operados por los investigadores sobre los conocimientos que producen y sobre sus propias prácticas.

5. Los procesos de definición de la demanda y de identificación de los usuarios por parte de los investigadores. La relación entre el establecimiento de problemas de investigación por parte de los investigadores y los mecanismos sociales de definición de una “demanda” de conocimientos.

6. La relación (tensa o armónica) entre las significaciones de utilidad producidas por los investigadores y sus representaciones acerca del rol de investigador y las estrategias de mantenimiento de la profesión académica.

No es posible en este espacio desarrollar cada una de estas dimensiones. No obstante intentaré hacer mención a los aspectos principales destacados en cada una de ellas.

En relación al primer punto, en todos los casos lo que se observó es que los significados y alternativas de uso que se asignan a los conocimientos que cada grupo de investigación produce se definen y redefinen en un contexto interactivo.

En cuanto al segundo punto, el análisis de los casos re-

veló que las características de la interacciones que se mantienen entre productores de conocimientos, ubicados en universidades públicas y actores que no pertenecen a la esfera académica comprenden formas variadas en cuanto a los recursos que allí circulan (cognitivos, simbólicos, materiales, técnicos, lingüísticos, etc.) y a las racionalidades puestas en juego por los diferentes actores que participan (estrategias orientadas hacia un fin solidario, hacia la acumulación de prestigio académico, hacia la acumulación de prestigio social, hacia un interés económico, hacia la resolución de un interés práctico, hacia el afianzamiento de la carrera académica o de la profesión, hacia la acumulación de capital político, orientadas por el cumplimiento de una “misión social”). Asumir que las interacciones no se agotan en el intercambio de recursos materiales entendidos como la transferencia de conocimientos y tecnología a cambio de dinero, permitió superar las limitaciones que los modos “tradicionales” presentan a la hora de analizar los fenómenos de intercambio entre la esfera académica y el medio social en la medida en que ponen su atención casi exclusivamente

en los objetos materiales que circulan entre ellos y dejan sin analizar o toman como dato otro tipo de recursos y las diferentes motivaciones de los actores implicados. En relación a las racionalidades presentes en los espacios interactivos, se observó que éstas abarcan dimensiones disímiles. En efecto, se encontró en los diferentes casos analizados racionalidades orientadas al mantenimiento de la profesión académica y a la acumulación de capital científico en el terreno disciplinar pero también hacia el logro de reconocimiento en el espacio social más amplio, a la concreción de valores religiosos o morales, para el caso de los investigadores. Asimismo, entre los otros actores que participan de la interacción pudieron observarse racionalidades fundamentadas hacia la obtención de un interés económico, hacia la resolución de un interés práctico profesional o hacia la acumulación de capital político. Por otra parte, un rasgo común a los tres casos analizados, en relación al modo en el cual los investigadores comprenden su actividad, la naturaleza del vínculo que mantienen con el medio social y las modalidades o usos y destino de los conocimientos científicos que producen,

reseñas

es el hecho de concebir a estas relaciones por fuera de un vínculo comercial. Finalmente se observó que las características que asumen las modalidades de relación analizadas en los diferentes casos pueden representar una forma alternativa de construir utilidad que supone el involucramiento de los investigadores en todas las fases del proceso, algo que el habitual concepto de transferencia no logra representar. En efecto, lo que se observó en los casos analizados es que los investigadores no se limitan a asumir el rol de generadores/proveedores de conocimientos, sino que intervienen activamente en el proceso de transformación social que esos conocimientos ayudan a producir.

En relación al rol del contexto institucional en los procesos de construcción de utilidad pudo analizarse los procesos por los cuales el contexto político e institucional habilita a la vez que impone límites a los procesos de construcción de utilidad mediante la estructuración de discursos y la facilitación u obstrucción de recursos materiales y simbólicos. Se destacó también que, en los casos analizados, los organismos efectores de política pública en los diferentes

niveles de gobierno que están implicados, se presentan en la escena interactiva no como demandantes, sino como el resultado de procesos de investigación e interacción entre investigadores y otros actores que se van extendiendo por fuera de los límites del espacio académico y van conformando y redefiniendo en este proceso tanto el problema de conocimiento como el problema social hacia el cual se orienta. Aunque esto no represente al conjunto de las experiencias de relación entre la academia y la “sociedad”, permite poner en cuestión la idea extendida de que es necesario generar políticas que “demanden” la producción de determinados conocimientos o tecnologías al sector científico-académico para que luego dicho sector reoriente su trabajo hacia esas demandas explicitadas.

En cuanto al cuarto punto, se observó que un rasgo compartido por los tres casos es la incorporación por parte de los investigadores, dentro de procesos de producción simbólica alrededor de sus prácticas y de la utilidad de los conocimientos que producen, de una noción más o menos acabada de una problemática social como la reemergencia de la enfermedad de la tos convulsa, la des-

nutrición infantil o la contaminación hídrica. Esto significa la inscripción, en los marcos interpretativos que utilizan los investigadores en su trabajo, de elementos simbólicos novedosos o sobre los cuales se presta una mayor atención. Fundamentalmente, se trata de aspectos socio-culturales que comienzan a tomar parte del significado del objeto de conocimiento para los investigadores cuando el mismo es pensado en relación a su utilización en la resolución de un problema concreto.

En relación al proceso de definición de la demanda y de identificación de los usuarios por parte de los investigadores, a partir del análisis de los casos, pudo verse que la construcción de significados de utilidad no se realiza sobre la base de mecanismos de traducción directa de algo así como una “demanda social” definida. En efecto, en los tres casos se observó que la orientación de parte de las investigaciones hacia la aplicación de sus resultados en la resolución de problemas sociales no se realizó a partir de una noción claramente definida del mismo por un colectivo social que demandaba a los científicos un tipo de conocimiento específico para resolverlo. Al contra-

reseñas

rio, en mayor o menor medida cada uno de los grupos de investigación se involucra en la definición del problema. De esta forma, en la tesis se señala que la voluntad de un grupo de investigación por generar conocimiento aplicado no basta para asegurar su utilidad. Dicha utilidad no se sostiene entonces en la identificación aislada de los productores de conocimiento sobre las necesidades de un colectivo social, sino que al contrario, supone un proceso más complejo de generación de alianzas o redes con actores variados entre los cuales se va configurando una forma de definir al problema y de implementar estrategias para abordarlo mediante la aplicación de un conocimiento o tecnología específica.

Finalmente, en cuanto a las modificaciones en las estrategias profesionales de los investigadores, se pudieron identificar en los grupos dos estrategias: una reorganización del trabajo del grupo en torno a criterios de aplicabilidad de sus resultados y una estrategia de desdoblamiento de las tareas del grupo según su orientación principal. En este último caso los investigadores realizan una separación entre aquellas actividades que les permiten generar publicacio-

nes en revistas internacionales y que usualmente refieren a elementos ligados a la producción de conocimiento original relativo a aspectos “básicos” dentro de parámetros disciplinares y actividades relativas a la investigación sobre fenómenos de carácter más general, vinculados a una problemática local específica.

Echar luz sobre estos procesos permite a nuestro criterio profundizar el conocimiento sobre el problema de la “utilidad social del conocimiento científico” cuestionando tanto a aquellas concepciones que tipifican las relaciones entre investigadores y usuarios como intercambios materiales entre dos ámbitos institucionales en vistas a la realización de un fin comercial como a las perspectivas que homogenizan al colectivo social de los investigadores académicos y a sus prácticas, imputándoles de antemano una dirección o sentido a las mismas.

Mariana Di Bello

*Socióloga. Doctora en Ciencias Sociales. Profesora en la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Asistente del CONICET, en el área de Sociología e Historia Social de la Ciencia en el Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología (IESCT-UNQ).



crónica

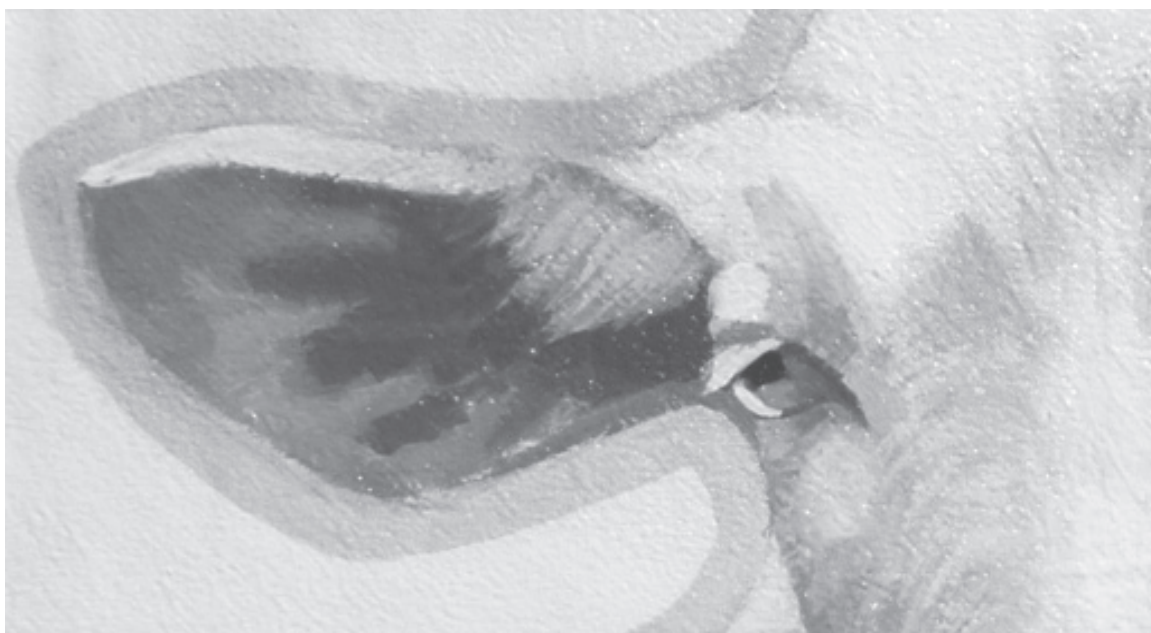
Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe

En el marco de la reciente Conferencia CLACSO 2015, desarrollada en la primera semana de noviembre del presente año en Medellín, se realizó la presentación del libro “Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe”. Este libro editado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO y el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, compila los trabajos premiados y distinguidos por la tercera edición del Premio

Pedro Krotsch de Estudios sobre la Universidad.

Enmarcada en la multitudinaria y abigarrada expresión de la actualidad del pensamiento crítico latinoamericano que representó la conferencia de CLACSO, tuvimos el gusto de asistir a una nueva actividad promovida por el Premio Pedro Krotsch. Este Premio fue creado en 2010 por la Red de Posgrados en Ciencias Sociales de CLACSO y el Instituto de Investigaciones Gino Germani. La distinción fue concebida con el objetivo de estimular el pensamiento crítico sobre el sistema de educación

superior en la región y de honrar la trayectoria del sociólogo argentino Pedro Krotsch quien fuera uno de los más reconocidos y comprometidos investigadores latinoamericanos de educación superior. La presentación del libro, que tuvo el honor de coordinar, fue un estimulante diálogo intelectual entre los distintos autores que presentaron sus trabajos dando cuenta de diferentes aspectos y problemáticas de la actualidad de la Universidad Pública Latinoamericana. Daniela Atairo presentó el capítulo escrito en coautoría junto a Adrián Acosta Silva y Antonio Camou “Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana Argentina y



crónica

México en perspectiva comparada”; Andrés Donoso Romo expuso el trabajo realizado en coautoría con Mía Dragnic García “Hacia la universidad pública: aproximación a la importancia del movimiento estudiantil chileno de 2011 en perspectiva latinoamericana”; Lia Pinheiro Barbosa presentó “Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil”; Diego Higuera Rubio compartió el capítulo escrito en coautoría con Robinzon Piñeros y Gineth Álvarez “Hacia una universidad latinoamericana ¿pública o privada?”; y, finalmente, Axel Didriksson Taka-

yanagui estimuló el debate con “El futuro anterior. La universidad como sistema de producción de conocimientos, aprendizajes e innovación social”.

Los trabajos expuestos evidencian con nitidez la riqueza de promover la reflexión crítica y creativa sobre nuestra propia práctica como académicos e intelectuales, y sobre las instituciones que vamos construyendo para que las mismas sean parte ineludible del proceso de cambio social en una perspectiva emancipatoria. En este sentido, tenemos la alegría de saber que el Premio ha cumplido una vez más su objetivo de promover el debate sobre las instituciones universitarias. Sabemos de las ten-

siones y dilemas que enfrentan nuestras universidades públicas en un mundo en constante transformación. Necesitamos conocer más, necesitamos encontrar nuevas respuestas. El desafío de consolidar instituciones de excelencia académica que democratizen el acceso a la educación superior para todos y todas lo demandan. Esperamos que las próximas ediciones del Premio Pedro Krostch nos ayuden en esta ardua e ineludible tarea.

Julián Rebón*

* Investigador del Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA) y miembro del Comité Directivo de CLACSO.



ILUSTRACIONES FLORENCIA MENA

Las Cabras

La cabra es “la presencia”

Ellas están. Son ellas en femenino, sus hijas, sus ubres.

Elásticas, flexibles, fuertes, curiosas, prolijas, alegres, inquietas, elegantes, rutinarias, mimosas y amistosas.

Pueden alimentarse del pasto más duro (el que nadie comería). Pueden soportar temperaturas extremas. Corren contra el viento para encontrar su nervio y detenerlo, o simplemente atravesarlo.

¡Ojo! con los frutales, con toda corteza deliciosa. Adoran lo prohibido. Saltan vallas, rompen alambres.

Pero en el retrato no son ellas, es “ella”.

Allí hay silencio, todo se detuvo.

Retratarla porque mira a los ojos. Mirarla porque atiende.

En el retrato no está siendo ordeñada. No se muestra ni su rol ni su rutina. No existe su consecuencia. Refiere a un retrato carnet, no es una publicidad ya que nada ofrece. Todo para decir que allí está. No hay generalidades, es ir hacia lo contrario del concepto “cabra”.

No decir más que lo que es, no pretender más que lo que

existe. Lo que existe no significa nada más que sí mismo, no viene en alusión a.

Se materializa en el blanco, “blanco sobre blanco”, algo intenta ser redundante pero se vuelve imposible desde su comienzo, nunca se llega a exceder, se escapa de las manos, el blanco nunca será el mismo, la cabra que allí se perfila tampoco. Algo opera como diferente (estoy siendo otra considerando retratar a aquella cabra). Se precisa cada detalle sin saber dónde sucede lo determinante que refiere a ese nombre, “ella”.

Abordo la pintura con la fantasía de volverme cabra, ser invadida, conocerla. Y en breve las preguntas ¿Cuánto podre decir de lo que es? ¿Cuánto podre dejar que el otro sea en mí? ¿Cómo decir algo que no está en mí?

¿Cómo no repetirme?

¿Cuánta fuerza tendré para ser ante el otro?

Todo concurre y adhiere a un posible riesgo de desaparecer, en el monótono sobado de la materia con el pincel fino, en la elección de retratar la imagen de un individuo dentro de una raza (saanen), en la

pose fría y solemne del rostro de otra especie. La diferencia se torna nimia y suprema ¡se exalta! “aquella de allá tiene una pequeña barba”. Entonces reconozco que el ser empieza en el borde, es el reconocimiento de “yo sé quien sos”. Es preciso, diferente, “ella tiene esto, ella no es fulana”... puedo decirlo porque lo sé.

En el describir todo se ha mostrado, todo se ha dicho y se ha atendido. Nada se repite, nada es igualable a.

Y entonces confirmo que no son las cabras... siempre será “ella”.

Índice de obras

Sofía, Tapa

Cachibache, pág. 3

Celia, pág. 7

Copito, pág. 19

Granito, pág. 39

Popi, pág. 51

Porota, pág. 67

Puca, pág. 76

Pumi, pág. 79

Rayita, pág. 82

Sofía, pág. 88

Florencia Mena

Mail: artearriba@yahoo.com.ar

Dirección postal: del Benteveo s/n - Loma

Bola - La Paz - Córdoba - CP 5879

Cel.: 03544 15 55 4324

Florencia Mena nació en Comodoro Rivadavia en el año '76 y desde allí comenzó su recorrido por distintas localidades patagónicas y bonaerenses para luego instalarse en Traslasierra, provincia de Córdoba.

Realizó sus estudios en la Facultad de Bellas Artes de La Plata y en el Centro Polivalente de Arte de Trelew.

Desde el año 2008 se ha perfeccionado en Clínicas dictadas por Diana Aisenberg.

Muestras individuales: Centro Cultural San José (Olavarría-2015), Casa de Turismo (La Paz-2014), Hotel Loma Bola (Loma Bola-2013), Museo de la Provincia de Bs. As. (La Plata-2009), Consejo de Ciencias Económicas. (Azul-2009), Centro Cultural Insurgente (Olavarría -2008), Centro Cultural Islas Malvinas (La Plata -2008), C.R.U.B. (Bolívar -2008), La Dama de Bollini (Ciudad A. de Bs. As. -1999), Museo Fra Angélico (La Plata -1998).

Sus actividades como artista comprenden el dictado de talleres de arte y literatura, la coordinación de proyectos en instituciones (murales, asesoramiento y ejecución de proyectos de arte en escuelas), clínicas de arte, la formación y dirección de grupos de arte en movimiento (retrato en vivo, intercambio de autorretratos, ferias de arte, arte en las calles y espacios públicos).





FACULTAD DE
CIENCIAS
HUMANAS
UNICEN

Carreras de Grado

- Profesorado y Licenciatura en Geografía – 4 años y medio / 5 años, respectivamente
- Profesorado y Licenciatura en Historia – 5 años
- Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación – 4 años
- Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial – 4 años
- Licenciatura en Relaciones Internacionales – 4 años
- Licenciatura en Trabajo Social – 5 años
- Licenciatura en Diagnóstico y Gestión Ambiental – 4 años
- Licenciatura en Turismo – 4 años

Títulos intermedios

- Técnico en Sistemas de Información Geográfica – 3 años
- Guía Universitario de Turismo – 3 años
- Técnico Universitario en Circuitos Turísticos – 2 años

Correo electrónico: oficinadealumnos@fch.unicen.edu.ar

Ciclos de Licenciatura – Unidad de Gestión de Educación a Distancia (para alumnos con requisitos especiales de admisión)

- Licenciatura en Ciencias de la Educación - 2 años y 1 cuatrimestre
- Licenciatura en Educación Inicial - 2 años y 1 cuatrimestre
- Licenciatura en Geografía - 2 años y 1 cuatrimestre
- Licenciatura en Gestión Ambiental - 2 años y 1 cuatrimestre
- Licenciatura en Historia - 2 años y 1 cuatrimestre
- Licenciatura en Turismo Sustentable - 2 años y 1 cuatrimestre

Correo electrónico: eddistanacia@humanasvirtual.edu.ar

Diplomaturas

Diplomatura Universitaria Superior en Procesos de Intervención en Trabajo Social (Ordenanza CS 3959/12)

Diplomatura en Teoría y Filosofía Política. Carrera Nueva. Duración: un año.

Carreras de Posgrado

- Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes – 2 años. Categorización CONEAU, resolución N° 694/05.
- Maestría en Ciencias Sociales – 2 años + Tesis. Menciones en: Economía Política de las Relaciones Internacionales, Desarrollo Regional, Problemas Políticos Latinoamericanos, Sistemas de Gobierno y de Gestión Local. Categorización CONEAU “C”- Resolución N° 1084/14
- Maestría en Educación – 3 años + Tesis. Menciones en: Ciencias Sociales y Educación e Historia y Filosofía de la Educación. Categorización CONEAU: “C” – Resolución N° 487/07.
- Maestría en Trabajo Social – 2 años y medio + Tesis. Acreditada por CONEAU, Carrera nueva N° 11.740/14.
- Doctorado Universitario en Historia – 4 años + Tesis. Categorización CONEAU: “A” – Resolución N° 357/07.
- Doctorado en Educación, menciones Ciencias Sociales y Educación e Historia y Filosofía de la Educación. Acreditada por CONEAU, Carrera nueva N° 10.949/11.

Correo electrónico: sinvest@fch.unicen.edu.ar

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROV. DE BUENOS AIRES
Paraje Arroyo Seco s/n - C.P. B7000GHG - Tandil - Buenos Aires - Argentina
Tel.: +54 0249 4385750-4385757 -
email: comunicacion@fch.unicen.edu.ar

Especialización en Docencia Universitaria



Desde 2007, esta carrera de posgrado, se constituye como una estrategia institucional de formación del cuerpo académico de la UNLP, promoviendo el encuentro de los docentes en torno a las problemáticas centrales que hacen al desarrollo de sus prácticas académicas.

Objetivo:

Generar un espacio de reflexión y construcción de conocimiento, crítico y creativo, sobre las políticas y la enseñanza universitaria, con el desafío de **consolidar la universidad pública**, democrática, de excelencia científica y académica, vinculada profundamente con las necesidades del pueblo que la sostiene.

Duración:

3 semestres | Res. Ministerial N° 210/09

INSCRIPCIÓN ABRIL 2016

Dirigida a los docentes de la UNLP, en ejercicio, con una antigüedad mínima de dos años, que posean título de grado o formación equivalente

Contacto

Edificio de Presidencia UNLP. Calle 7 N° 776
esp.docenciauniversitaria@presi.unlp.edu.ar
www.unlp.edu.ar



Dirección de
Capacitación y Docencia
Prosecretaría de Grado
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

CEA

Centro
de Estudios
Avanzados

Av. Vélez Sarsfield 153 – 5000
Córdoba, Argentina |
Tel. 54-351- 4332086/88
www.cea.unc.edu.ar |
centro@cea.unc.edu.ar

www.facebook.com/centrodeestudiosavanzados.unc

El Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) es una institución destinada a la docencia de posgrado y a la investigación interdisciplinaria, con énfasis en Ciencias Sociales. Se propone incrementar la calidad de la enseñanza y jerarquizar la investigación científica, coordinando con las distintas facultades y centros universitarios las actividades de cuarto nivel.

CARRERAS DE POSGRADO

POSDOCTORADO

- Programa multidisciplinario de formación continua para doctores en ciencias sociales, ciencias de la comunicación, humanidades y artes | posdoctorado@cea.unc.edu.ar

DOCTORADOS

- Semiótica | doctoradosemiotica@cea.unc.edu.ar
- Ciencia Política | docpolitica@cea.unc.edu.ar
- Estudios Sociales Agrarios | esagrarios@cea.unc.edu.ar
- Estudios Sociales de América Latina | desal@cea.unc.edu.ar
- Estudios de Género | doctoradogenero@cea.unc.edu.ar

ESPECIALIZACIONES

- Especialización Producción y Análisis de Información para Políticas Públicas | epai@cea.unc.edu.ar
- Especialización en Gestión y Producción de Medios Audiovisuales | mediosaudiovisuales@cea.unc.edu.ar

MAESTRÍAS

- Partidos Políticos | ppoliticos@cea.unc.edu.ar
- Relaciones Internacionales | rrii@cea.unc.edu.ar
- Demografía | infodemografia@cea.unc.edu.ar
- Comunicación y Cultura | maestriacomunicacion@cea.unc.edu.ar
- Investigación Educativa con orientación socio-antropológica | ieducativa@cea.unc.edu.ar
- Sociología | sociologia@cea.unc.edu.ar
- Procesos Educativos Mediados por Tecnologías | informesmaestria@cea.unc.edu.ar | Modalidad a distancia virtual.

