

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

# La igualdad de oportunidades: un objetivo de justicia social. El caso del CBC de la UBA.

Gavarotto, Carlos Alberto.

Cita:

Gavarotto, Carlos Alberto (2010). *La igualdad de oportunidades: un objetivo de justicia social. El caso del CBC de la UBA. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/595>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/REF>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **La igualdad de oportunidades: un objetivo de justicia social. El caso del CBC de la UBA**

**Carlos A. Gavarotto**

*A la Prof. y amiga personal Ana María García Raggio<sup>1</sup>*

*In memoriam*

En sus 25 años de historia el Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) es la prueba contundente de una política de libre acceso a los estudios universitarios.

En este año 2010 en que la Argentina cumple sus 200 años de vida independiente, o mejor dicho de lucha por su independencia y soberanía nacional, el CBC aparece identificado en sus orígenes con el retorno de la democracia en nuestro país. En la Resolución de su creación, se encuentra, entre sus objetivos prioritarios, la igualdad de oportunidades, en los siguientes términos: “*garantizar la igualdad de oportunidades para todos aquellos que deseen proseguir sus estudios universitarios*”.

Este trabajo plantea la siguiente hipótesis fundamental: *Las políticas tendientes a disminuir la brecha de las desigualdades sociales son políticas que fomentan la igualdad de oportunidades* en el sentido en que aquí utilizaremos dicho concepto en el marco institucional del ingreso directo a la UBA, ya que considero que dicha elucidación conceptual es necesaria en toda formulación y análisis de las políticas educativas en estos tiempos.

---

<sup>1</sup> Secretaria Académica del CBC en años tormentosos (1988 – 1996)

## **1) Introducción.**

Hablar de *igualdad de oportunidades* en el mundo del siglo XXI pareciera arrojarnos de entrada en el universo de las utopías. Sin embargo, aún siendo una utopía no habría por qué escapar a su consideración ya que sin ir más lejos las utopías renacentistas esbozaron las ideas esenciales de la modernidad.

En un mundo globalizado, como se caracteriza hoy día, en el que los expertos señalan un incremento de las desigualdades sociales, plantear la igualdad de oportunidades en el marco restringido de la educación superior llevaría a creer que dicha igualdad, si es posible, es para quienes menos la necesitan.

Los teóricos del neoliberalismo, que más que liberales son conservadores, han combatido y combaten todavía en pos de una educación para unos pocos elegidos, una élite muy ajustada para la que estaría reservada, como siempre ha sido, el conocimiento y la administración del Estado.

Según ellos entonces, la igualdad de oportunidades beneficiaría a los ricos y no a los pobres, y si el Estado tomara como misión dicha política estaría gastando recursos injustamente.

Este es el planteo que en líneas generales pretendo analizar en este trabajo con el propósito de señalar equívocos y falacias generalmente utilizadas para impedir precisamente alcanzar la justicia social.

En los 25 años de democracia todavía no ha sido posible despejar negros nubarrones que anuncian tormentas a cada rato. Y en el momento particular que los países de AL han alcanzado dichos peligros acechan contra sus respectivos gobiernos en continuas advertencias de retornar a las viejas políticas de los golpes de Estado cuando las democracias no son capaces de “gobernar”. Esto se observa a diario en nuestro país en los ataques reiterados al gobierno de los Kirchner. Y lo mismo podría decirse de otros países de la región, v.g., Honduras, en el que se llegó a la destitución de un gobierno democrático cuando éste intentó afectar fuertes intereses económicos.

## 2) Caracterizaciones usuales del concepto

A) En el marco de las elucidaciones conceptuales, comenzaré por las tesis sustentadas por A. Pérez Lindo (1985) para quien “Los movimientos por la democratización de la enseñanza estuvieron casi siempre inspirados por un espíritu igualitario (...).En los países capitalistas muchos reformadores creyeron que la apertura generalizada de los beneficios de la educación había de generar una mayor democratización de la sociedad” ( op cit, .pág. 50). Coincido con el autor en creer que tal efecto no se produce pero no porque no sea posible sino porque no estamos correctamente ubicados en las causas que lo producen, que de ninguna manera o escasamente es producto de la mera educación en cualquiera de sus niveles, sino que es una cuestión de Estado y de política educativa a nivel nacional.

Ahora bien, en el campo específico de la educación y particularmente de la educación superior, que es el objeto desde el cual enfocamos el tema de este trabajo, es posible distinguir en el concepto de referencia –como lo hace este autor- tres aspectos:

1. Igualdad de oportunidades en el acceso
2. Igualdad de oportunidades en la calidad de la enseñanza
3. Igualdad de oportunidades frente a la sociedad

En cuanto al primero, se trata de la instalación del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), lo que supone un **ingreso directo** a cada una de las carreras que se cursan en nuestra universidad. Subrayo que la igualdad de oportunidades en este caso consiste en que *cualquier alumno que haya finalizado sus estudios secundarios ingresa directamente al primer año de la carrera que haya elegido*, que es la instancia prevista institucionalmente por el CBC.

En cuanto a la segunda característica, es suficiente por ahora señalar que la calidad de la enseñanza –que retomaremos más adelante- puede ser “medida” de varias maneras, aunque en este caso particular siempre se trata de lo que hacemos los profesores que enseñamos en el CBC o en los años siguientes de las distintas carreras de la UBA. Baste por el momento señalar que un simple indicador de la calidad de la enseñanza de nuestra Universidad es que de ella egresaron los únicos que obtuvieron en nuestro país el Premio Nobel en ciencias (Bernardo Houssay, Luis Federico Leloir, César Milstein).

La tercera característica involucra al sector económico (empresas) capaz de absorber a los graduados universitarios y darles una retribución económica acorde a los niveles internacionales. Esta es una tarea conjunta de toda la sociedad y del Estado.

Según Pérez Lindo “el significado de la expansión universitaria es ambivalente, por un lado amplía el acceso para una mayor cantidad de jóvenes, por otro lado, continúa concentrando recursos para beneficiar a una minoría. *La universalización del acceso a la educación impone tomar en cuenta todas las desigualdades sociales, regionales u otras que limitan estructuralmente la igualdad de oportunidades*”.(op. cit. págs.51-52) Coincido plenamente con el texto subrayado por el autor. Evidentemente se trata de un *desideratum* que no depende exclusivamente del nivel terciario de educación; pero ello no implica impedir o limitar dicha expansión de la matrícula.

Vale aclarar que los indicadores cuantitativos que evidencian diversos tipos de desigualdades sociales se quedan cortos a la hora de interpretar los aspectos cualitativos propios de la misma desigualdad. Y ello porque el concepto de “desigualdad” entre números no puede de ningún modo ser comparable o siquiera equivalente con la noción misma de “desigualdad *social*”. Lo desigual es también “lo diferente” y en toda sociedad siempre existirán heterogeneidades singulares.

Y aunque -como señala el mismo P. Lindo “Las estadísticas no suelen registrar las diferencias sociales, culturales y regionales que caracteriza a cada sistema educativo” no me parece que la razón de ello sea que “los estados son celosos defensores de su imagen en las estadísticas internacionales”. (sic) (p.52)-

Por otra parte, dadas la diferencias de egreso según la escolaridad previa de los alumnos, coincido con el autor cuando afirma que “la política educativa tiene que tener un enfoque compensatorio: para atender mejor a los que están más desatendidos”. (p.52) Y justamente, formando parte de estas políticas se han dado y se dan en el CBC talleres de diversas disciplinas y/o temáticas tendientes a superar las dificultades y diferencias de formación previa de los estudiantes. Esto se articula perfectamente con el sentido que le damos al concepto “igualdad de oportunidades” en este trabajo.

Adhiero a las tesis de Raymond Boudon (1973) cuando sostiene que “el único factor capaz de reducir las desigualdades ante la enseñanza (...) reside en la reducción de las desigualdades económicas y sociales” (op. cit. pág. 218). Es decir, coincido en que dichas

diferencias no se heredan sino que son adquiridas en la relación de todo sujeto con el medio social.

Organismos como la CEPAL y la UNESCO han reconocido desde comienzos de los '90 que *la educación y el conocimiento constituyen la variable clave sobre la cual es posible apoyar la estrategia de transformación productiva con equidad.*

Pero a pesar de esta tesis optimista, los fenómenos producidos en la realidad económica y social y cultural de AL en los '90, generaron un fuerte aumento de la inequidad social.

Y hasta se han elaborado teorías –contrarias a la señalada por R. Boudon- para fundamentar el aumento de la desigualdad en la sociedad del conocimiento. Por ejemplo, Francis Fukuyama, (1997 y 1999) considera que los comportamientos sociales se explican por factores genéticos y serían por tanto difícilmente modificables a través de políticas sociales. Sin embargo, Juan C. Tedesco (2000) sostiene que, frente a estas ideologías neoconservadoras se está gestando un *nuevo pensamiento democrático*, basado en la idea según la cual “eliminar la desigualdad no es contradictorio con el respeto a la diversidad”. (op.cit. p.99). Se trata de un nuevo enfoque de la justicia social, la que debe perder el “velo de la ignorancia” –no es posible tratar a todos de la misma manera-. “La mayor disponibilidad de información puede también ser la base de estrategias de acción social más eficaces para el logro de la justicia”. (op.cit. p.30)

B) En un reciente trabajo de Rubén Giustiniani y Lorena Carvajal (2008), se hace mención a cinco definiciones del concepto de igualdad de oportunidades. Ellas son:

- a) Igualar las oportunidades de ingresar al sistema educativo que tengan los individuos que posean las mismas habilidades.
- b) Igualar las oportunidades de ingresar al sistema educativo que estén al alcance de los miembros de todos los estratos sociales, independientemente de sus características demográficas y de sus habilidades intelectuales.
- c) Igualar los resultados educativos que obtengan en el sistema educativo todos los individuos que cuenten con determinado nivel de habilidades académicas y dediquen a su aprendizaje igual cantidad de tiempo y esfuerzo.

- d) Igualar los resultados educativos que logren en el sistema todos los individuos que dediquen a su aprendizaje el mismo tiempo y esfuerzo, independientemente de las habilidades académicas que posean y del estrato social a que pertenezcan.
- e) Lograr que quienes pertenecen a distintos estratos sociales adquieran las mismas habilidades para el aprendizaje, mediante el acceso a insumos educativos de calidad inversamente proporcional a las habilidades con que ingresen a cada curso, y así obtener iguales resultados al final del mismo.

Cada noción complejiza la anterior y plantea el último desafío: hacer compatible el logro de este objetivo con el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles. (op.cit., pp 64/5).

Cabe aclarar que las conceptualizaciones dadas pertenecen a Carlos Muñoz Izquierdo (1999), quien, citado por los autores mencionados, concluye que “si las políticas públicas están realmente orientadas hacia la justicia, el Estado recurrirá a las estrategias que le permitan compensar las desigualdades sociales que, a su vez, intervienen en la determinación de las desigualdades educativas”.

Coincido con estos autores cuando afirman que *el ingreso directo y la gratuidad del nivel de grado* son dos premisas fundamentales para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia, principios que fueron desvirtuados por la Ley de Educación Superior 24.521 de 1995. Más adelante nos ocuparemos de ampliar algunas consecuencias de esta política como las que subrayan estos autores cuando afirman que “esta democratización del acceso y permanencia no debe contraponerse en una falsa dicotomía con el logro de altos niveles de calidad en la formación, ambos objetivos deben alcanzarse simultáneamente a través del adecuado financiamiento por parte del Estado y una correcta organización pedagógica e institucional de las universidades”. (R. Giustiniani, op.cit., pág 67)

Así fue que las premisas señaladas precedentemente son las que llevaron a la creación del CBC de la UBA, allá por el año 1985, cuando la democracia recién se recuperaba en nuestro país. Al asumir la Secretaría Académica del CBC, la Prof. Ana María García Raggio se preguntaba: “¿Cómo puede entonces la Universidad ser equitativa y no discriminatoria para con los que llegan al sistema? Si la igualdad de oportunidades es más que una referencia abstracta, debemos no sólo reconocer esas diferencias (se refería a “la

desigualdad de condiciones iniciales” de los que llegan al Ciclo), sino trabajar afirmativamente para superarlas”. (Revista Meridianos, Año I, Nro.1, Bs.As. 1993)

Sólo que por entonces, la política educativa nacional estaba basada *en el ajuste*, en la *educación como un servicio*, en el *gasto* educativo, y todo ello condujo a la reducción del presupuesto universitario junto al desafío simultáneo de “buscar recursos adicionales”.

Por eso y a pesar de que el CBC introdujera talleres ad hoc para paliar los déficit de formación inicial de sus alumnos, “esta iniciativa no ha podido concretarse en todos los casos necesarios por cuestiones presupuestarias” G.Raggio, op.cit. 1993). Con clara conciencia de la época vivida y en proyección futura desafiaba: “También sabemos que lograr una compatibilización efectiva entre el CBC y la escuela media y a la vez dar respuesta a los requerimientos de las Facultades requiere tiempo, puesto que los logros de cualquier articulación comenzarán a visualizarse en el mediano plazo. Pero creemos que sólo así será posible superar el dilema que aflige a los docentes: nivelar y sólo nivelar, fin para el que el CBC no ha sido creado, o dejar en el camino a buena parte de los concursantes, con la consiguiente desazón para los involucrados en el proceso educativo”. (G. Raggio op.cit. pág.5)

C) Marcela Mollis (2009) considera, entre los que ella denomina “los cinco mitos de las universidades públicas nacionales”, en primer lugar el mito del *acceso universal*, que caracteriza de la siguiente manera : “las universidades públicas masivas de acceso directo han desarrollado en la última década dispositivos de ingreso que encubren los mecanismos selectivos puestos en juego, ya fueran ciclos iniciales comunes, cursos de verano, cursos tutoriales, etc.. Se les suma la composición socioeconómica del estudiantado, que deja fuera del circuito educativo a los hijos de los obreros o trabajadores de los niveles más bajos”. (En Pablo Gentilli y otros, op.cit. 2009, pág 234) (El subrayado es mío).

Por lo que se refiere a la UBA esto no es así pues en el CBC no hay nada que “encubrir” ya que no se trata de un curso de ingreso sino –como he señalado más arriba- de un ciclo común de acceso directo para todos los estudiantes que finalizan sus estudios secundarios, y ello representa, aunque cueste reconocer a muchos teóricos de la educación, nada menos que **el ingreso directo al primer año de cada carrera universitaria**. Por otra parte no creo que sea la UBA la responsable de que “los hijos de los obreros” no lleguen a sus aulas.

Pero vale aclarar que buena parte de la población que accede al CBC de la UBA vienen de hogares cuyos padres no han finalizado estudios primarios y secundarios, en una proporción tal que parece indicar justamente lo contrario. Llegar, llegan. Ahora en qué condiciones de formación, ese es otro cantar.

Como bien señala Rubén Giustiniani (2008) “si verdaderamente se desea una democratización del acceso a la universidad, los requerimientos para el ingreso que enfatizan rendimiento académico y mérito en uno o varios exámenes de ingreso, no hacen sino pronunciar la inequidad en las oportunidades, ya que bajo la aspiración de contar con un grupo homogéneo de estudiantes que facilite la tarea docente y ofrezca garantías de mejores resultados, se perjudica claramente a quienes cuentan con menor capital cultural o situación económica más desventajosa. En el caso de las universidades con ingreso directo, aunque pareciera que se soslaya el problema de los distintos niveles de conocimiento y habilidades académicas que traen los alumnos, en realidad lo que se hace es colocarlo en clave de riesgo personal de cada estudiante al que se le brinda la oportunidad de iniciar sus estudios”.(op.cit., pp. 57/58)

### **3) La igualdad de oportunidades en la historia del CBC**

Ahora bien, dado que la hipótesis fundamental que manejo en este trabajo consiste en que *Las políticas tendientes a disminuir la brecha de las desigualdades sociales son políticas que fomentan la igualdad de oportunidades*, es conveniente hacer un breve recorrido en el dominio de las políticas nacionales en relación con la educación superior en los últimos 25 años. Para ello utilizaremos la periodización implementada por Pedro Krostch (2002) en tres etapas:

- a) Desde 1989 hasta 1993
- b) De 1993 a 1997
- c) De 1997 a 2002

A esta tres le agregaría una cuarta que arrancararía en el 2003 con la asunción de Néstor Kirchner a la Presidencia de la Nación hasta la actualidad. A esta etapa la voy a caracterizar como de *reformas del Estado y distribución de la riqueza*.

En cada una de estas etapas tomaremos entre otros indicadores el monto del presupuesto nacional asignado a la Educación Superior en función de la cantidad de alumnos inscriptos

en cada una de las 39 universidades nacionales (estatales) que concentran al 82% de los alumnos universitarios. De éstos más de la mitad se encuentran en 6 grandes universidades que según datos de estudiantes inscriptos en el 2008 son: UBA (301.599 alumnos), UN Córdoba (102.684 alumnos), UN La Plata (91.899 alumnos), UN Rosario (72.048 alumnos), UN Tucumán (60.206 alumnos) y la Universidad Tecnológica Nacional con 73.632 alumnos.

Además de acuerdo a información procedente de R. Giustiniani (2008) la Argentina tiene el más alto grado de cobertura en Educación Superior de toda AL: desde un 60% de tasa bruta de escolarización en el 2003 hasta un 68,6% de la misma en el 2006.

Por otra parte el 18% de la población universitaria corresponde al sector más pobre de la población. En opinión de Giustiniani la razón de mayor peso en tal heterogeneidad de la composición de alumnos universitarios es “la posibilidad de acceso sin restricciones, más allá de las diferencias que los alumnos provenientes de estos sectores se ven obligados a enfrentar una vez en el sistema” (Giustiniani op.cit. pp.52/53)

- a) La primera etapa –de 1989 a 1993- se caracteriza por la pérdida de legitimidad de las universidades en su relación con la sociedad. Los principales ejes del debate impuestos por el Estado son: equidad y arancelamiento de los estudios, baja capacidad de retención del sistema y los modelos de acceso, política de financiamiento, evaluación institucional. Aunque de todos ellos el punto central del debate se centraba en la política de financiamiento universitario. Esta política basada en el Consenso de Washington, consistía en el achicamiento del Estado con la consiguiente privatización de la educación y de la educación superior en particular.

En lo que atañe específicamente al CBC eran años de estrecheces presupuestarias, bajos salarios docentes, proliferación de estructurados discursos en contra de la Educación Pública. Dichos ataques se articulaban desde los MMC tratando de crear falsas imágenes del rol que debía cumplir el CBC en la UBA. Los docentes asistíamos año tras año al fantasma de la eliminación del CBC y del retorno a los cursos de ingreso por Facultad.

- b) La segunda etapa – de 1993 a 1997- arranca con la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en 1993 cuyas funciones consistían en definir los

lineamientos de políticas y estrategias referidas a la enseñanza universitaria, supervisar el cumplimiento de la legislación vigente, efectuar la evaluación y el seguimiento del sistema universitario y buscar transparencia. Aunque como bien señala P. Krotsch (2002) el hecho más destacado de esta etapa es la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521 en 1995, aún vigente. Algunos de los puntos más cuestionados de la ley por la mayor parte de la comunidad universitaria, lo que no impidió su sanción, son: colocar al sector estatal y al privado en un pie de igualdad, abrir la posibilidad del arancelamiento, introducir mecanismos de mercado en la distribución del aporte estatal, vulnerar la autonomía universitaria.

Se crea la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU), formando parte de la nueva política de evaluación de las universidades. De este modo comienzan a utilizarse una serie de indicadores para medir *el rendimiento* de nuestras instituciones entre los que podemos mencionar la relación ingreso-egreso, la duración real de las carreras, la deserción, etc.

El presupuesto universitario fue decayendo en relación a la cantidad de alumnos matriculados. He colocado en el siguiente cuadro de elaboración personal a partir de información procedente del Ministerio de Educación –Anuarios Estadísticos- los valores del presupuesto por alumno correspondientes a la UBA en relación con los otorgados como máximo y mínimo a otras dos universidades nacionales.

<b>Años</b>	<b>Universidad de Lomas de Zamora</b>	<b>Universidad de Buenos Aires</b>	<b>Universidad de Quilmes</b>
<b>1993</b>	\$910 x alumno	\$1507 x alumno	\$7536 x alumno
<b>1994</b>	\$744 x alumno	\$1510 x alumno	\$5432 x alumno
<b>1995</b>	\$744 x alumno	\$1510 x alumno	\$5432 x alumno
<b>1996</b>	\$880 x alumno	\$1499 x alumno	\$5030 x alumno
<b>1997</b>	\$828 x alumno	\$1341 x alumno	\$5549 x alumno

- c) La tercera etapa descrita (1997 a 2002) se caracteriza en términos de Krotsch por “la relativa quietud” en cuanto a la incorporación de nuevas reformas, a la vez que una especie de “congelamiento” de la política universitaria. Por entonces, y desde el

segundo trimestre de 1998 al primer trimestre de 2002 el PBI se redujo en 20.1% “conformando una recesión de magnitud inédita en el país” (Beccaria, 2009)

Acorde con esta recesión, el siguiente cuadro comparativo que continúa al de la etapa anterior revela en términos de presupuesto por alumno dicha caída.

<b>Años</b>	<b>Universidad de Lomas de Zamora</b>	<b>Universidad de Buenos Aires</b>	<b>Universidad de Quilmes</b>
<b>1998</b>	\$935 x alumno	\$1229 x alumno	\$4180 x alumno
<b>1999</b>	\$905 x alumno	\$1062 x alumno	\$3364 x alumno
<b>2000</b>	\$835 x alumno	\$1008 x alumno	\$2298 x alumno
<b>2001</b>	\$790 x alumno	sin datos	\$1852 x alumno
<b>2002</b>	\$750 x alumno	\$972 x alumno	\$1537 x alumno

d) Finalmente, en la que he denominado como cuarta etapa – de 2003 a 2010 – si continuamos con los cuadros mencionados observamos un cambio en las universidades que conforman el máximo y mínimo otorgado. Sin embargo los valores correspondientes a la UBA siguen siendo bajos a pesar del notable incremento presupuestario en estos años.

<b>Años</b>	<b>Universidad de La Rioja</b>	<b>Universidad de Buenos Aires</b>	<b>Universidad Nacional de General Sarmiento</b>
<b>2003</b>	\$1014 x alumno	\$1066 x alumno	\$3757 x alumno
<b>2004</b>	\$757 x alumno	\$968 x alumno	\$3519 x alumno
			<b>Universidad de Chilecito</b>
<b>2005</b>	\$889 x alumno	\$1121 x alumno	\$4096 x alumno
<b>2006</b>	\$1298x alumno	\$1661 x alumno	\$6086 x alumno
<b>2007</b>	\$1708 x alumno	\$2452 x alumno	\$7896 x alumno
<b>2008</b>	\$2120 x alumno	\$3206 x alumno	\$9930 x alumno

Llama poderosamente la atención que la UBA –que es una de las más grandes universidades del país (en términos de alumnos matriculados anualmente) se encuentre en los últimos escalones del presupuesto otorgado por alumno. Y sobre

todo en los últimos 5 años en los que el presupuesto universitario ha observado uno de sus crecimientos de mayor envergadura.

Para ser más precisos, la UBA se ubica en el lugar 36, 36, 37, 32 y 33, durante los años 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008, respectivamente; de las 39 universidades nacionales ordenadas de mayor a menor en función de los montos asignados por alumno. Y sin embargo, el aumento presupuestario del período 2004-2008 es del 243%, según datos procedentes del Ministerio de Educación.

En correspondencia con estos datos, la participación porcentual del presupuesto de las universidades nacionales durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner en relación con el PBI ha crecido concomitantemente como se observa en el siguiente cuadro.

<b>Año</b>	<b>PBI en millones de \$ corrientes</b>	<b>Participación porcentual Presupuesto otorgado</b>
<b>2004</b>	447.643	0,48
<b>2005</b>	531.939	0,54
<b>2006</b>	654.439	0.60
<b>2007</b>	812.456	0,66
<b>2008</b>	1.032.758	0,71

Estos datos parecen contraponerse a las observaciones realizadas por Marquina, Mazzola y otros (2009) cuando sostiene que la actividad del gobierno de Kirchner en lo concerniente a educación superior “contrasta con la intención de crear nuevos escenarios en otros ámbitos de su gestión y marca la continuidad de la agenda y las políticas de los años ’90 que, aunque con la introducción de algunos matices, continúan alineadas con las postulaciones de los organismos multilaterales de crédito internacional” (op.cit. p.35).

Tal vez habría que preguntarse acerca de los factores internos que condicionan los cambios al interior del sistema de educación superior en nuestro país.

## **Conclusiones**

- 1) La igualdad de oportunidades es parte de la política de Estado y no una caracterización de la población a que se aplica.
- 2) Pensar a la educación como un gasto implica consecuencias no deseadas para el sistema educativo como creo lo prueban buena parte de las afirmaciones hechas a lo

largo de este trabajo. Es decir lleva a considerar la educación como un servicio, con la consiguiente reducción del financiamiento estatal, mercantilización de la educación, etc.

- 3) La educación no sólo es un derecho que el Estado debe garantizar, sino también una inversión a largo plazo, ya que sus resultados implican una generación como mínimo.
- 4) En particular, el presupuesto otorgado a las universidades estatales se dirime –en su distribución interna- en ámbitos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Y en este sentido convendría tal vez cambiar los parámetros (¿cuáles son?) que se utilizan a través de los cuales se distribuye el presupuesto anual que el Estado otorga a las universidades.
- 5) Disminuir las desigualdades sociales, económicas y culturales es algo que también concierne a las universidades nacionales, quienes suelen utilizar su autonomía legítima contra los poderes del Estado de quien reciben su sostén. Tal vez sea por eso que los cambios gubernamentales no consigan muchas veces verse reflejados en los ámbitos académicos.

## **Bibliografía**

- Beccaria, Luis.** “Argentina desigual”. Editorial Prometeo. Bs. As. 2009
- Boudon, Raymond.** “L'inégalité des chances” Paris. Armand-Colin. 1973
- Gentili, Pablo y Levy, Bettina.** “Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina”. CLACSO Libros. Bs. As. 2005.
- Gentili, Pablo, Frigotto, Gaudencio** y otros. “Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina”. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. 2009
- Giddens, Anthony.** “La tercera vía y sus críticos”. Taurus. España. 2000
- Giustiniani, Rubén y Carvajal, Lorena.** “Universidad, democracia y reforma. Algunas reflexiones y una propuesta”. Prometeo Libros. Bs. As. 2008
- Gvirtz, Silvina y Camou, Antonio.** “La Universidad argentina en discusión” Granica. Bs. As. 2009
- Iriarte, Alicia y otros.** “La educación en el centro del debate. Planteos y desafíos para la Educación Superior”. Proyecto Editorial. Bs. As. 2005
- Iriarte, Alicia y otros.** “Cambios epocales y transformaciones en el sistema de Educación Superior. La universidad argentina y los nuevos desafíos” Edit. Teseo. Bs. As. 2008
- Marquina, M., Mazzola, C y Soprano, G.** “Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina”. Edit. Prometeo. Bs.As. 2009
- Muñoz Izquierdo, Carlos.** “Origen y consecuencias de las desigualdades educativas”. FCE. México, 1999
- Neave, Guy.** “Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea”. Gedisa Editorial. Barcelona. 2001
- Pérez Lindo, Augusto.** “Universidad, política y sociedad” EUDEBA, Bs.As. 1985
- Pérez Lindo, Augusto.** “Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional”. Edit. Biblos. Bs.As. 2003
- Rama, Claudio.** “La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina”. FCE, Bs. As. 2006
- Tedesco, Juan Carlos.** “Educar en la sociedad del conocimiento” Edit. FCE, Bs. As. 2000
- Revista Meridianos,** Año 1, Nro.1, Publicación del CBC, Bs. As. 1993
- Revista Meridianos,** Año 3, Nro.7, Publicación del CBC, Bs. As. 1995