

IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Análisis de las concepciones en torno a la educación en el sistema universitario actual .

Nadia Alasino y Ana Clara Ventura.

Cita:

Nadia Alasino y Ana Clara Ventura (2011). *Análisis de las concepciones en torno a la educación en el sistema universitario actual. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/495>

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>.

ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ACTUAL

Nadia Alasino, Ana Clara Ventura

Referencia institucional: IRICE-Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET/UNR).

E-mail: alasino@irice-rosario.gov.ar

ventura@irice-conicet.gov.ar

Resumen: Desde las últimas décadas del siglo XX, las transformaciones socio-culturales han generado tensiones en los sistemas de educación superior. En la formación académica, estos procesos se expresan como demandas hacia la configuración de criterios de enseñanza alternativos a los tradicionales, el desarrollo de un pensamiento crítico y la capacidad de “aprender a aprender”. No obstante, es posible observar limitaciones en el acceso al sistema universitario de amplios sectores de la población, un cierto distanciamiento de la universidad de su compromiso con el desarrollo social, entre otros. Por tanto, se considera relevante identificar las concepciones de la educación que inciden en la dinámica universitaria. En este trabajo se analiza la legislación que regula el nivel de educación superior, focalizándose en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Para ello se estudian las siguientes normativas: ley n° 26.206, Nacional de Educación, ley n° 24.521, Nacional de Educación Superior y el Estatuto de la UNR. Las categorías seleccionadas para el análisis son: igualdad/equidad; inclusión/integración; democratización; calidad de la educación. Se observa que en la legislación que regula la actividad de educación superior de la UNR la democratización se vincula a una igualdad de oportunidades, a la distribución equitativa del conocimiento, así como a la expresión plural de ideas. Por su parte, la inclusión/integración se asocia principalmente a los alumnos, y se promueve a partir del ingreso libre y sin discriminación, y a través de un sistema de becas.

Palabras clave: Universidad; Normativa; Educación; Democratización

1. Introducción

El presente estudio tiene como propósito analizar las concepciones que subyacen en las normativas que regulan las instituciones de la educación superior de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Este trabajo tiene un alcance exploratorio y constituye la primera etapa de un proyecto de investigación más amplio.

Siguiendo a Pacheco Méndez (1988) podemos destacar cuatro núcleos de investigación en torno a la universidad como campo de análisis:

- Trabajos sobre las relaciones entre la universidad y la sociedad.

- Estudios de la estructura y el funcionamiento de la universidad.
- Investigaciones sobre el fenómeno universitario desde la perspectiva de los sistemas sociales.
- Abordajes del estudio de la universidad, a partir de los contextos de relaciones sociales que la definen histórica y culturalmente.

En el último grupo de estudios, en el que se ubica el presente trabajo, existen líneas de investigación que abordan los sistemas de valores que subyacen a la constitución de las instituciones universitarias (Miranda Pacheco, 1988), las representaciones sociales sobre el planeamiento en educación superior (Pacheco Méndez, 1983) y las concepciones acerca del espacio público en dicho nivel (Arroyo, 2007).

En el marco de los aportes mencionados, la relevancia del recorte problemático aquí realizado se ubica en la reconstrucción del rol que cumplen estas concepciones en la orientación de las políticas universitarias. En la medida en que las concepciones de los legisladores plasmadas en las leyes y estatutos se vuelcan como vectores de orientación de políticas públicas, delimitan el desenvolvimiento de las instituciones. De allí el interés en el presente estudio.

2. Problemática universitaria

Desde las últimas décadas del siglo XX, las transformaciones políticas y socio-culturales han posicionado nuevos cuestionamientos a los sistemas de educación superior. En este marco subyacen tendencias y desafíos que coexisten, en cierto sentido, de manera controvertida y polémica.

En la actualidad se discuten las limitaciones en el acceso al sistema universitario de amplios sectores de la población por motivos de género, étnico, religioso o de clase social (López, 2008). Se plantea si es posible la pretensión de garantizar la ampliación de la matrícula y, al mismo tiempo, la promoción de la equidad en América Latina (Juarros, 2006). Asimismo, se interpela cierto distanciamiento de la universidad de su compromiso con el desarrollo social.

En este sentido, por un lado, se entiende la educación superior con una clara lógica comercial de mercado, y, por otro lado, se plantea como un bien social y público que posibilita el acceso sobre la base del mérito (López, 2006).

En otros términos, siguiendo a este autor, se encuentran en franca contradicción dos modelos de educación superior: uno presencial de gran calidad educativa restringido a un grupo minoritario de países desarrollados y, otro, semi-presencial masificado con menores niveles de calidad.

Del mismo modo, a estas problemáticas se entrelazan la masificación estudiantil (Carlos, 2009), la movilidad académica (Cordera y Santamaría, 2008; Gascón y Cepeda, 2009), el desgranamiento universitario (Díaz, 2008; Rodríguez y Leyva, 2007; Vélez y López, 2004), los conflictos entre la universidad y el ámbito laboral (Barrón, 2009).

Desde la posición de López (2006),

La universidad viene enfrentando desde los 90s una triple crisis: de hegemonía, pues ya no tiene el monopolio de la investigación; de legitimidad, pues es percibida como una institución que veda el acceso a los más desfavorecidos y cada vez más jerárquica; e institucional, debido a las dificultades para preservar su autonomía ante la presión de las demandas del mercado y a la tendencia a visualizar tanto a las universidades públicas como a las privadas como una empresa (p.22).

Al mismo tiempo, en la formación se evidencian demandas hacia una contribución académica a la sociedad del conocimiento fundamentalmente basada en la configuración de criterios de enseñanza alternativos a los tradicionales, el desarrollo de un pensamiento crítico y la capacidad de “aprender a aprender” inherente a una educación permanente y a lo largo de la vida. De este modo, este proceso de desarrollo no sólo involucra aspectos psicológicos y pedagógicos, sino que, al decir de Arias Campos (2006), reviste importancia una educación social con criterios éticos que privilegie ciertos valores que contribuyan a la preservación de la condición humana (cultura de paz, tolerancia, democracia, solidaridad, justicia, entre otros).

Estas tendencias no se consideran aspectos restringidos a una problemática particular, por el contrario, es posible observar que tienen un alcance internacional a pesar de que puede vislumbrarse en ellas ciertos reconfiguraciones socio-culturales locales.

Específicamente en la UNR, algunas de las principales problemáticas residen en las altas tasas estudiantiles (Menin, 2004), las transformaciones pedagógicas y curriculares en el nivel pre-universitario (Antoni, 2009; Craveri y Anido, 2008), dificultades cognitivas observadas en evaluaciones a nivel sintáctico y semántico (Schadeck, 2010), entre otras.

En este marco, se plantea la necesidad de revisar las concepciones de distintas dimensiones de la educación que resultan problemáticas, las cuales se han operacionalizado en cuatro constructos: igualdad/equidad, inclusión/integración, democratización y calidad de la educación. En los dos primeros casos, los términos se han utilizado de manera complementaria, debido a que se ha respetado la perspectiva de las normativas, es decir allí sus significados se emplean de manera análoga.

El análisis de concepciones de la educación es un tema profusamente abordado y debatido en el ámbito académico (Carretero, 1993; Pozo, 2000). Sin embargo, la mayor parte de estas investigaciones son de carácter empírico y se caracterizan por seleccionar como unidad de análisis fundamentalmente a los estudiantes (Covarrubias Papahiu y Piña Robledo, 2004; Driver, 1986; Pintó, Aliberas y Gómez, 1996; Pozo, 1992) y a los docentes (Carvajal Cantillo y Gómez Vallarta, 2002; Sánchez, 2005; Porlán, Rivero y Martín, 1997) entre los referentes más destacados.

En este estudio se discute la relevancia de incorporar como objeto de estudio en la indagación de las concepciones de la educación, el análisis de las legislaciones vigentes. Dado que las normativas en tanto construcciones sociales históricamente situadas, inciden en la estructuración y dinámica universitaria. En este sentido, en este trabajo se toman como objeto de estudio las siguientes fuentes: ley n° 26.206, Nacional de Educación, ley n° 24.521, Nacional de Educación Superior y el Estatuto de la UNR.

3. Aproximaciones conceptuales en torno a las concepciones en el escenario educativo

El estudio de las concepciones puede enmarcarse en una perspectiva constructivista que se propone la formulación de modelo “capaz de adaptarse a las necesidades de la educación y de proporcionar una herramienta poderosa y útil para analizar y guiar la práctica educativa” (Coll, 2002, p. 165). Desde este punto de vista, los actores sociales son constructores activos de sus esquemas de conocimiento.

Carvajal Cantillo y Gómez Vallarta (2002) detectaron que en la literatura científica se acuerda que las concepciones se definen como supuestos relativamente estables que estructuran y dirigen formas de pensar, sentir y actuar.

El contenido de una concepción implica la construcción de procesos generativos y funcionales con la característica distintiva de ser socialmente elaborados y compartidos. De aquí las fortalezas de este campo para reconocer los modos en que los actores sociales interpretan y le dan sentido a la realidad (Rodríguez Salazar, 2003).

De este modo, las concepciones tienen lugar como teorías implícitas que dan forma a las nociones enraizadas en la cultura universitaria entre las que se destacan la educación, la aprendizaje, el enseñanza (Pozo, 2000). Asimismo, este encuadre permite reflexionar sobre las categorías igualdad/equidad, inclusión/integración, democratización y calidad de la educación.

Este enfoque resulta apropiado para conocer los discursos, dimensiones de análisis y planteamientos que circulan, se gestan y se transmiten en el ámbito universitario y se transfieren a los diseños curriculares y a las prácticas educativas (Baeza, 2003).

En este sentido, el análisis de las concepciones permite valorar si estos sistemas de pensamiento “son los que necesitamos en el nuevo escenario económico, laboral, social, político y cultural en el que estamos inmersos, y en su caso, adoptar las medidas necesarias para su transformación y adecuación a este nuevo escenario” (Coll, 2010, p.50).

4. Concepciones de la educación

4.1 Igualdad/Equidad e Integración/Inclusión

La problemática de la inclusión en el conocimiento tiene hoy una alta relevancia, en la medida en que los nuevos modos de producción de la vida social incorporan de manera creciente los avances científicos y tecnológicos como uno de sus componentes centrales. Cada vez más, “el destino de las personas estará en función del acceso al conocimiento, tanto más cuanto más cualificado sea, lo que significa que la educación se convertirá, si no lo es ya, en el eje central de la nueva sociedad que está dando sus primeros pasos” (De Puelles Benítez, 2006, p.28).

Una de las grandes contribuciones de la ciencia es la concepción del mundo del conocimiento como un mundo igualitario. Allí, cualquiera está autorizado para retar la veracidad de afirmaciones existentes de verdad, siempre que proporcionen alguna evidencia empírica para la afirmación contraria y la ofrezcan a la evaluación colectiva. Sin embargo, para lograr el objetivo que la ciencia legó al mundo se requiere de un contexto social igualitario. La lucha por el igualitarismo en la ciencia y en la sociedad no son luchas separadas (Wallerstein, 1999).

Esta idea que conecta la igualdad o la equidad en el mundo del conocimiento y en las demás esferas sociales, fomentando así una integración e inclusión de los diversos sectores sociales en un espacio compartido, es tomada en la normativa que regula la actividad de la UNR. La Ley Nacional de Educación en concordancia con las ideas antes expuestas, presenta como objetivos y fines de las políticas la promoción de la igualdad en el mundo educativo. Busca asegurar la calidad educativa “con *igualdad* de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni *inequidades* sociales” (artículo 11). A su vez, en el artículo 4 enuncia “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad (...) garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho”. De este modo, se observa cómo en la normativa el significado de igualdad y equidad se concibe de manera asociada, como valores que deben ser sostenidos por las políticas educativas: “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas (...) basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (artículo 8).

La ley propone asimismo como herramientas para garantizar el cumplimiento de dichos objetivos la generación de “políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (artículo 11). Además, promueve la generación de “acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas” (artículo 48) así como una modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria para garantizar en estos espacios la presencia del Estado como garante del derecho a la educación.

La prioridad aquí establecida a “la equidad en la asignación de recursos” (artículo 98), da cuenta de la conexión que existe en la visión de los legisladores entre la presencia de condiciones sociales de distribución equitativa de recursos y la posibilidad de lograr esta misma cualidad en el mundo del conocimiento. A pesar de ello, los análisis sobre las instituciones universitarias argentinas observan que “la universidad argentina se autorrecluta, es decir, acceden mayoritariamente los hijos de los profesionales que, a su vez, tienen mayores probabilidades de graduarse” (Mollis, 2007). Si bien en este trabajo no se han relevado los datos necesario para ratificar el argumento expuesto en la población de la UNR, sí es necesario resaltar que la expresión de la ley encuentra altas probabilidades de no poder materializar sus objetivos en la práctica. Es decir, que los mecanismos de compensación previstos pueden conformar herramientas poco eficaces para el cumplimiento de los resultados.

No obstante, la Ley Nacional de Educación también reconoce que la posibilidad de participar e incluirse en el mundo educativo no es relativa solamente a la presencia de condiciones económicas y pedagógicas favorables. Por el contrario, el concepto se extiende integrando en el mismo el respeto hacia diferencias culturales e identitarias. Así, se reconoce la necesidad de fomentar el respeto hacia las diferencias sociales y culturales, como condición de posibilidad para la inclusión de las diversas comunidades en la producción de conocimiento. En el mismo artículo la mencionada ley indica que las políticas educativas deben promover y garantizar “condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo”. Y en el artículo 79 expresa que el Ministerio de Educación “fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación”.

En el mismo sentido se expresan las normativas aquí analizadas que regulan expresamente el nivel universitario. La Ley Nacional de Educación Superior establece que es derecho de los estudiantes la postulación para la recepción de “becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado” (artículo 13). Se asienta así que el ingreso irrestricto y la gratuidad del sistema de educación superior son condiciones necesarias, pero no suficientes, para lograr una real igualdad de oportunidades en el acceso a los estudios de grado. Por ello, se establece como derecho de todo estudiante el acceso a mecanismos de provisión de recursos necesarios para costear sus estudios.

En esta normativa el término inclusión no es utilizado. Por su parte, se refiere a la noción de integración con relación a “una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber” (artículo 27).

En el estatuto de la UNR los términos igualdad, equidad e inclusión no son utilizados expresamente. No obstante, existen referencias que permiten observar cómo la normativa entiende estas ideas desde una perspectiva amplia que incorpora no sólo los aspectos económicos sino socio-culturales. Asimismo, se entiende que la igualdad/equidad es un concepto que debe abarcar ambas dimensiones.

Respecto a la inclusión de perspectivas culturales diversas, el primer artículo del estatuto de la UNR establece como objetivo institucional la admisión de “la más amplia pluralidad ideológica, política y religiosa, garantizando en sus claustros la libertad de expresión y petición en el marco de los principios democráticos y la tolerancia mutua”. A su vez, el segundo artículo enuncia que la institución deberá estar “siempre abierta a toda expresión del saber y a toda corriente cultural e ideológica, sin discriminaciones” garantizando “la más amplia libertad de juicios y criterios, doctrinas y orientaciones filosóficas en el dictado de la cátedra universitaria”. Por otra parte, también se refiere la normativa a la integración de teoría y práctica en la generación de las actividades de las instituciones, y entre las propias instituciones de la universidad (artículos 35 y 1, respectivamente).

Tal como ha sido mencionado, la inclusión en los conocimientos socialmente generados es una problemática que en nuestras sociedades excede el marco de los sistemas educativos. La educación permanente que exigen los nuevos modos de relación entre el conocimiento y la producción de la vida social promueve que el aprendizaje supere las demarcaciones que lo confinaban a un espacio físico y momento evolutivo de las personas (Barbero, 2008).

En la Ley Nacional de Educación Superior, la inclusión en el mundo de formación académica es concebida como la posibilidad de generar en los estudiantes herramientas necesarias para una formación continua. Al respecto, el artículo 8 enuncia que la educación “brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida”. Se enlaza así los saberes que circulan en las instituciones de educación superior con aquellos generados por fuera de ellas, presentado esta conexión como un diálogo en el trayecto de aprendizaje de los diversos sujetos.

En suma, se vislumbra que las concepciones en torno a las nociones de igualdad/equidad e inclusión/integración que subyacen a las normativas que regulan la actividad de las instituciones de la UNR. Los conceptos de inclusión/integración, equidad/igualdad son objeto de usos y contenidos diversos en las normativas. Esta amplitud en la definición de los conceptos, puede reflejar una intención de extender los márgenes de acción de los actores en el marco de los objetivos delimitados en la ley. No obstante, consideramos que la extensión del objeto de referencia de los conceptos debilita la capacidad de estructuración de las leyes sobre el funcionamiento de las instituciones educativas. Lo cual puede tener como consecuencia una fragmentación de los procesos, en la medida en que los mismos pueden ser interpretados de

diversas maneras. Asimismo, esto dificulta las posibilidades de ejercicio de las actividades de contralor sobre las acciones de las instituciones educativas.

Por otra parte, se observa que estas ideas adquieren contenidos que se encuentran interrelacionados. La “inclusión” aparece asociada a una “igualdad de oportunidades”, que a su vez se concibe tanto como igualdad de oportunidades socioeconómicas, así como igualdad de oportunidades socioculturales. Ingresa aquí la idea de pluralismo y respeto por las diferencias, como otra de las premisas para la generación de un mundo de conocimiento, y una sociedad, integrada e inclusiva.

4.2 Democracia

Las nociones igualdad/equidad, inclusión/integración se correlacionan con la noción de democratización de los espacios académicos y de los espacios sociales más amplios en los que éstos se hallan insertos. Esto puede ser observado en la formulación de los objetivos de las políticas educativas de la Ley Nacional de Educación Superior, donde se expresa que las mismas buscan promover “procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades” (artículo 4), vinculando así “igualdad” y “equidad” con “democracia”.

La noción de democracia que subyace a estas normativas es un concepto que incluye los nexos que se establecen entre régimen, sistema político y Estado democrático (Vargas Cullel, Villareal, Gutiérrez, 2003). Desde una perspectiva amplia de la democracia se entiende que la vigencia de elecciones libres institucionalizadas es correlativa a la presencia de una ciudadanía activa y de un Estado que institucionalice un sistema legal y un aparato administrativo capaz de proveer las condiciones necesarias para el ejercicio de dicha ciudadanía (O'Donnell, 2003).

La ciudadanía en su aspecto jurídico implica un sujeto portador de derechos. Pero, en su aspecto político, supone una participación activa, práctica y responsable en procesos sociales y políticos (Ruiz Silva, 2010). Pensar al ciudadano como un agente de los procesos de construcción de la vida colectiva implica concebirlo como un sujeto dotado de razón práctica y autonomía suficiente para decidir su destino individual, y el destino colectivo del grupo del cual participa. La razón práctica y la autonomía son capacidades que se desarrollan a partir de una actividad continua, para la cual es necesario contar con condiciones y derechos básicos que permiten la gestación de las mismas (O'Donnell, 2003).

Entre estas condiciones se encuentra la presencia de un Estado democrático. Ya que es imposible pensar en una ciudadanía, sin un Estado democrático, así como es imposible pensar un Estado democrático sin una ciudadanía activa. En este marco, es una controversia la especificación de los derechos y condiciones considerados indispensables para la vigencia de una democracia.

Los componentes que la definen son necesariamente abstractos y pueden ser la fuente de una inmensa variedad de instituciones (Schmitter y Karl, 1991).

A pesar de la imprecisión y apertura de la noción de “condiciones necesarias” para el funcionamiento de un sistema democrático, es posible acercar algunas ideas al respecto. La vigencia de elecciones libres institucionalizadas por intermedio de las cuales ciudadanos decidan sus destinos colectivos es correlativa con la presencia de derechos políticos, civiles y sociales que debe garantizar un Estado democrático. En otras palabras, “para que exista un régimen democrático debe haber una delimitación territorial de sus ciudadanos/as, y los derechos atribuidos a ellos” (O’Donnell, 2003, p.70).

En este marco la educación se presenta como un elemento que posibilita el ejercicio de derechos políticos como el derecho a la información y a la expresión de ideas.

En este sentido, la Ley Nacional de Educación establece en su artículo 11 que son objetivos y fines de la política educativa nacional “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”. Por su parte, la Ley Nacional de Educación Superior, busca establecer como objetivo de las políticas educativas, la promoción de una ciudadanía activa. El estatuto de la UNR determina como principios constitutivos de la Universidad “Adquirir, conservar, acrecentar y transmitir críticamente el conocimiento, orientando su accionar a la formación plena de mujeres y hombres con compromiso social y con elevado sentido de la ética republicana” (artículo 1, inciso a).

Aquí encontramos nuevamente formulada la interconexión de las instituciones educativas con un proceso educativo que excede sus fronteras, pero que se estima necesario. Por ello, las instituciones buscan como objetivo de sus acciones la generación de los elementos necesarios para posibilitar la continuación del aprendizaje y la educación en otros lugares y momentos de la vida de los alumnos. Este trayecto educativo es concebido a su vez como un piso para la conformación de ciudadanos responsables que participen críticamente en el debate social sobre los destinos colectivos.

Asimismo, la normativa encuadra a la educación en un marco de “convivencia pluralista de corrientes, teorías y líneas de investigación” (Estatuto de la UNR, artículo 33). Estas menciones buscan garantizar condiciones sociales necesarias para el ejercicio de derechos, en un marco de pluralismo y tolerancia que posibilite y promueva el debate y la participación. Estos elementos, como el respeto por los valores de confianza, tolerancia, aceptación de la diferencia, y la capacidad para articular redes que propendan al desarrollo de estas condiciones (Alcántara Saez, 2003), forman parte de un sistema político y un Estado democrático. Rose-Ackerman (2001) sostiene que existen vínculos causales entre democracia y la confianza que tienen los individuos tanto hacia las instituciones, como entre sí. Y que estos vínculos son dobles, en el sentido de que corren tanto desde la fortaleza del sistema democrático hacia

la comprobación de la existencia de altos niveles de confianza entre la población, como en la dirección inversa.

4.3 Calidad de la educación

Las normativas analizadas no definen explícitamente el término calidad en relación con la educación. Estableciendo organismos a los cuales delegan la determinación de los parámetros constitutivos que orienten las acciones de evaluación. En el caso de la Ley Nacional de Educación, en el nivel de educación no superior, funciona el Consejo Nacional de Calidad de la Educación, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, como órgano de asesoramiento integrado por miembros de la comunidad académica y científica, representantes de dicho Ministerio, del Consejo Federal de Educación, del Congreso Nacional, de las organizaciones del trabajo y la producción, y de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional (artículo 98).

En el nivel de educación superior el organismo de referencia es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Esta institución establece los criterios de calidad y actualización de los planes de enseñanza e investigación (Ley de Educación Superior, artículo 63).

Asimismo, en la UNR existen mecanismos de autoevaluación institucional de carácter permanentes y participativos centrados sobre la calidad universitaria, entendiéndola como la obtención de altos niveles de logro en los fines y objetivos definidos en docencia, investigación, extensión, gestión y servicios (Estatuto UNR, artículo 67).

En síntesis, dada la flexibilidad con que es utilizado el término calidad en las normativas y debido a que las mismas expresamente delegan la delimitación en organismos creados a tal efecto, no es posible aquí rastrear una concepción sobre la calidad en torno a la educación.

5. Conclusión

En este trabajo se han abordado las concepciones en torno a las ideas de igualdad/equidad, inclusión/integración, calidad de la educación, democracia que subyacen en las normativas que regulan el funcionamiento de las universidades, focalizando en el caso de la UNR.

Se ha observado que en el caso de las dos primeros pares de categorías delimitados para el análisis no existe una distinción, al menos, explícita en la normativa, utilizándose estas expresiones con acepciones empleadas indistintamente en las normas. Como ha sido expuesto, se entiende que esta extensión de los núcleos de referencia de los conceptos diluye su capacidad para estructurar acciones en el marco de delimitaciones de sentido claramente establecidas.

Asimismo, se destacó cómo las nociones de igualdad/equidad e inclusión/integración aparecen interrelacionadas. La “inclusión” es asociada a una “igualdad de oportunidades”, tanto socioeconómicas, así como socioculturales.

Por otra parte, estas ideas se relacionan significativamente con la noción de democratización de los espacios académicos y sociales. Se observa una noción de democracia amplia que aboga por la presencia de marcos institucionales y socioculturales como condiciones necesarias para la vigencia de un Estado democrático. Entre las mismas se encuentra la presencia de un mundo académico y de conocimiento igualitario, inclusivo y plural.

Finalmente, en el caso de la categoría de calidad de la educación, vemos cómo las normativas establecen que la definición del contenido de la noción es función de organismos especializados. La legislación no hace referencia expresa al contenido, excepto en el caso de asociar la calidad al cumplimiento de los objetivos establecidos normativamente.

6. Referencias

- Alcántara Saez, M., (2003). ¿Calidad de la democracia o calidad de la política? En G. O'Donnell, O. Iazzetta y J. Vargas Cullell (Comps), *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina* (pp. 289- 293). Rosario: Homo Sapiens.
- Antoni, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Una investigación con alumnos universitarios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 70-85.
- Arias Campos, R. (2006). Educación Social y formación ciudadana en tiempos de globalización. *Revista Tendencia & Retos*, 11, 117-129.
- Arroyo, M. (2007). *Concepciones del espacio público y sentido común de los profesores de educación media*. Tesis de maestría. Buenos Aires: FLACSO (mimeo).
- Baeza, S. (2003). Representaciones sociales y creencias. *Aprendizaje Hoy*, 56, 7-18.
- Barbero, J. M. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la Agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87.
- Carlos, J. (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles Educativos*, 31(123), 8-26.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Carvajal Cantillo, E. y Gómez Vallarta, M. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 577-602.
- Coll, C. (2002). Psicología, educación y psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 29-66). Madrid: Alianza.

- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: Desafíos y encrucijadas. *Pensamiento iberoamericano*, 7, 47-66.
- Cordera, R. y Santamaría, R. (2008). Internalización, autonomía y calidad de la educación superior: elementos para la integración de América Latina y el Caribe. *Universidades*, 58(37), 69-76.
- Covarrubias Papahiu, P y Piña Robledo, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84.
- Craveri, A. y Anido, M. (2008). El aprendizaje de matemáticas como herramienta computacional en el marco de la teoría de los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 43-65.
- De Puelles Benítez, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 65-86.
- Driver, R. (1986). Psicología cognitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), pp. 3-15.
- Gascón, P. y Cepeda, J. (2009). La internalización de la educación y la economía del conocimiento: la fuga de cerebros como política. *Reencuentro*, 54, 7-19.
- Juarros, M. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio?: Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región? *Andamios*, 3(5), 69-90.
- López, F. (2006). América Latina y el Caribe: Globalización y Educación Superior. Extraído el 15 de Marzo de 2011 desde http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/
- Lopez, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação*, 13(2), 267-291.
- Menin, O. (2004). *Pedagogía y universidad: currículum, didáctica y evaluación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Miranda Pacheco, M. (1988). La cuestión de los valores y la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 65.
- Mollis, M. (2007). La educación superior en Argentina: Balance de una década. *Revista de la Educación Superior*, 37(2), 87-102.
- O'Donnell, G., (2003). Democracia, Desarrollo Humano y Derechos Humanos. En G. O'Donnell, O. Iazzetta y J. Vargas Cullell (Comps), *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina* (pp. 25- 148). Rosario: Homo Sapiens.
- Pacheco Méndez, T. (1988). La representación social de la planeación universitaria (Una propuesta metodológica de estudio). *Revista de la Educación Superior*, 53.
- Pintó, R., Aliberas, J. y Gómez, R. (1996). Tres enfoques de la investigación sobre concepciones alternativas. *Enseñanza de las ciencias*, 14(2), 221-232.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Pozo, J. I. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 3-22.

- Pozo, J. I. (2000). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. *Ensayos y experiencias*, 33, 4-13.
- Pozo, J. y Gómez, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Salazar, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la Psicología Social. *Relaciones*, 24(93), 51-80.
- Rodríguez, J. y Leyva, M. (2007). La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. *El Cotidiano*, 22(142), 98-111.
- Rose-Ackerman, S., (2001). Trust, Honesty, and Corruption: Reflection on the State-Building Process. *European Journal of Sociology*, 42, 27-71.
- Ruiz Silva, A. (2010). Entre el hechizo de circe y la voluntad de Odiseo. Sobre los problemas de la formación ciudadana. En *Conflictividad social, escolaridad y nuevas violencias. Itinerarios, estrategias y reflexiones.*, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- Sánchez, L. (2005). Concepciones de aprendizaje de profesores universitarios y profesionales no docentes: Un estudio comparativo. *Anales de Psicología*, 21(2), 231-243.
- Schadeck, M. (2010). Propuestas superadoras de las dificultades observadas en pruebas de comprensión escrita y de léxico. *e-Universitas UNR Journal*, 3(5), Disponible en <http://www.e-universitas.edu.ar/journal/index.php/journal/article/view/39>
- Schmitter, P.C., Karl, T. L., (1991). What democracy is...and is not. *Journal of Democracy*, 2(3), 75-88.
- Vargas Cullel, J., Villareal E. y Gutierrez M., (2003). Auditorías ciudadanas sobre la calidad de la democracia: una herramienta para la identificación de desafíos democráticos. En G. O'Donnell, O. Iazzetta y J. Vargas Cullel (Comps), *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina* (pp. 149- 222). Rosario: Homo Sapiens.
- Vélez, A. y López, D. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y educadores*, 7, 117-203.
- Wallerstein, I. (1999). *El legado de la Sociología, la promesa de la ciencia social*. Caracas: Nueva Sociedad.