

().

Inclusión y ciudadanía universitaria.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2018). *Inclusión y ciudadanía universitaria*. : .

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/111>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/KMC>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

INCLUSIÓN Y CIUDADANÍA UNIVERSITARIA

Pablo Daniel Vain

Metamorfosis

Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto.

Franz Kafka

La universidad se encuentra entre las instituciones más antiguas, que han logrado permanecer. Se estima su origen alrededor de los Siglos X y XII. En Occidente, entre las primeras universidades que hacen su aparición, concebidas como instituciones formadoras al estilo actual, se encuentran las Universidades de Bologna, París y Oxford (Siglo XII), y las de Salamanca y Cambridge (Siglo XIII). En América hispana, ya desde el Siglo XVI se observa la creación de Universidades como la de Santo Domingo, la de San Pablo (México) y San Marcos (Lima); y en 1622 la Universidad de San Ignacio, que luego se convertirá en Universidad de Córdoba, siendo la primera universidad argentina.

Sin embargo, a lo largo de su prolongada historia, estas instituciones se han transformado, sufriendo diversas mutaciones. La universidad actual se nos ofrece como una compleja institución. Por ello, preferimos entenderla como una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la técnica, la teoría, la práctica, etc. Al mismo tiempo, las universidades se autodefinen mediante múltiples funciones, entre las cuales es recurrente encontrar: la formación académica y profesional, la investigación y la extensión o transferencia.

La universidad actual, es en la mayor parte de los casos una universidad de masas, cuyos servicios educativos trascienden cada vez más los límites de las élites vernáculas, a los cuales estaban orientadas en períodos históricos anteriores.

La Reforma Universitaria de 1918 ocurrida en Córdoba (Argentina) es un hito fundamental en los procesos de transformación de las universidades latinoamericanas, pero fue mucho más que un movimiento estudiantil, por demandas para el claustro; fue una gesta emancipadora que se extendió por el mundo y particularmente por América Latina. Este

año se cumplen cien años de su acontecer y al mismo tiempo cincuenta de otro gran movimiento político-social, protagonizado por estudiantes universitarios, que conmovió al mundo: el mayo francés de 1968.

El ideario de la Reforma, en los actuales tiempos de restauración conservadora, en nuestro país y buena parte de América Latina, cobra una especial significación. Sin lugar a dudas, el legado reformista tuvo discontinuas influencias en las instituciones universitarias, habida cuenta de la alternancia de gobiernos civiles y dictaduras, que caracterizaron al siglo XX; y todavía queda mucho por hacer. Especialmente cuando las señales que se perciben, en relación con el futuro inmediato de las universidades públicas no son alentadoras.

En este contexto, se hace particularmente relevante repensar la universidad. Pero ¿cómo pensarla al margen de los movimientos sociales y políticos actuales, en esta segunda década del siglo XXI? ¿Cómo reflexionar sobre ella, dislocada de los procesos de restauración conservadora que se han impuesto en muchos países América Latina? Y al mismo tiempo y en un único movimiento, intentar interpelar/nos en relación con la institución universitaria y su desarrollo.

En virtud de todo esto, elegí un eje que pretendo articulador, entre las demandas sociales y el quehacer universitario: el problema de la inclusión. Esto es, pensar la universidad en clave de derechos.

Desde una perspectiva de derechos, habría que poner la relación inclusión/exclusión en los términos de igualdad de derecho/de hecho como lo plantea Southwell, “La igualdad de derecho no encontraba -ni encuentra- su concreción directa en la igualdad de hecho. Por ello, clásicamente y también la actualidad hay una igualdad civil frente a las leyes, pero existe una desigualdad que es social.” (Southwell, 2006: 50). Esto nos obliga, en el caso argentino, a pensar que la inclusión no es solo ingreso irrestricto.¹

Se atribuye erróneamente al movimiento reformista de 1918 el ingreso irrestricto, pero más allá de ese error de localización histórica, es importante destacar que la Argentina es uno de los pocos países del mundo que no cuentan, en las universidades públicas, con sistemas de selección eliminatorios y cupos para ingresar a la universidad.

¹ En la Argentina la admisión a las universidades públicas es irrestricta, esto es: no hay exámenes, cursos selectivos, ingresa la totalidad de los estudiantes que se inscriben.

No voy a poner en cuestión el derecho de los ciudadanos a la educación superior, creo que es un derecho consagrado en la constitución (aunque en forma difusa) y las leyes.

Entonces, un punto de partida, será sugerir que sostener el derecho de los ciudadanos a la educación superior no es solamente la democratización de acceso al nivel universitario, sino además el derecho:

- a una formación universitaria de calidad.
- a disponer de condiciones para la permanencia en el sistema universitario.
- a contar con medios que aseguren el egreso, en tiempos y condiciones razonables.

En síntesis, afirmo que: acceso, permanencia, egreso y calidad son condiciones centrales para hablar de democratización e inclusión de los estudiantes en el sistema universitario. Y que ese derecho, debe ser garantizado a través del accionar de las instituciones públicas de educación superior.

Sin duda, la Ley de Educación Superior y particularmente la última reforma propuesta por la ex Diputada Adriana Puiggrós tiende a garantizar la democratización, por vía del derecho a la gratuidad de la enseñanza de grado y el ingreso irrestricto. Pero gratuidad e ingreso irrestricto serían una falacia, si las universidades públicas no diseñan estrategias específicas, tendientes a generar condiciones para el ejercicio de ese derecho; entendiendo que las políticas públicas, situadas desde la perspectiva del derecho a la educación como derecho humano, coloca en nuevos contextos y resignifica, algunos viejos problemas como:

- la deserción y el desgranamiento de la matrícula universitaria,
- los obstáculos de los estudiantes para avanzar en sus estudios y/o graduarse.

Acerca de la inclusión en la universidad. Algunas notas

Todos sabemos que una importante cantidad de documentos y declaraciones de organismos internacionales proclaman el derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. Y también sabemos que un postulado central de las políticas educativas, a nivel mundial, es la inclusión.

Sin embargo, la realidad nos devuelve diariamente, la imagen de los múltiples obstáculos y dificultades que muchos sujetos, digamos diferentes, se encuentran a la hora de acceder y permanecer en uno de los dispositivos privilegiados por nuestra sociedad contemporánea para educar, que es la escuela.

En este trabajo, me interesa subrayar como el tránsito hacia la universidad de masas, estuvo signado por un proceso de escolarización, en el cuál la universidad adoptó el modelo pedagógico y organizacional del dispositivo privilegiado en la modernidad, para la educación masiva: la escuela. Modelo organizado en torno a clases, horarios, exposiciones magistrales, exámenes, etc. y orientado por el principio de la “racionalidad técnica.” (Schön, 1992) Y como este proceso de escolarización transformó la enseñanza en la universidad, promoviendo un aprendizaje memorístico y repetitivo, cuyo principal propósito para el alumno, será acreditar.

En un interesante trabajo, Pérez Lindo (2003: s/n) sintetiza los modelos de universidad que surgen en occidente entre la edad media y la modernidad.

La universidad de 'élite' británica produjo una ventaja comparativa al crear una clase dirigente orgánicamente ligada al poder, lo que le dió al gobierno un alto grado de profesionalidad. (...) En el caso francés la eficacia del modelo se fundó en la articulación con el Estado tal como Napoleón lo había previsto (siguiendo por otro lado una tendencia que venía de la Revolución Francesa que había creado el Instituto Politécnico). La universidad como soporte orgánico de la profesionalización de los funcionarios públicos hizo posible que el Estado francés alcanzara un alto grado de eficiencia. (...) En el modelo alemán el Estado, la industria, la universidad y los centros científicos actuaron de manera convergente produciendo una sinergia de acumulación de conocimientos y de innovaciones. Con lo cual Alemania pudo superar rápidamente desde fines del siglo XIX las ventajas que le llevaban Gran Bretaña y Francia. (...) El modelo norteamericano se formó desde sus orígenes como un sistema multirreferencial ligado a las distintas demandas de las comunidades, de las iglesias, de las empresas, de los estados y del gobierno federal. El pragmatismo funcionó como un principio de orientación eficiente porque permitió inventar en cada caso respuestas adecuadas a cada demanda y porque valorizó al extremo el uso social del conocimiento en todos los órdenes de la sociedad. De esta manera la sociedad norteamericana estableció centros para formar las élites pero también desarrolló el primer sistema de educación superior de masas; creó instituciones adecuadas para la industria o

el agro, pero también fortaleció la investigación científica; lideró las técnicas de gerenciamiento pero también se preocupó por las ciencias de la educación.

Estos diferentes modelos universitarios, siempre tuvieron como propósito fundamental formar a las élites dirigentes, con diferentes modalidades. En el caso argentino fue recién en los primeros gobiernos peronistas que se concretó la gratuidad de la enseñanza y el ingreso irrestricto, en 1949 y 1953. Es que, mientras las minorías oligárquicas y clericales que gobernaban las universidades, consideraban a estas instituciones como las formadoras de las futuras élites gobernantes -en consonancia con los modelos mundiales, antes mencionados- para un proyecto político conservador, las capas medias que acceden al primer plano de la escena nacional con el primer gobierno de Yrigoyen, imaginaban la universidad como estrategias de movilidad social ascendente, pero para la propia clase media. Y al mismo tiempo, es justo reconocerlo, las mayorías populares (en buena medida analfabetas) lejos estaban de aspirar a los estudios superiores.²

Este análisis me conduce a enunciar que una universidad orientada a la formación de la élites, no puede ser “per se” una institución inclusiva.

Echeita (2008: 10) nos habla sobre la complejidad que supone abordar el concepto de inclusión, de este modo:

...una perspectiva sobre cómo entiendo y a que se está llamado inclusión educativa, propuesta que tiene en el trabajo de Ainscow, Booth y Dyson, (2006) su principal referencia. Adentrándonos en su significado lo primero que ha de señalarse es que hablar de inclusión educativa (como de su antónimo), hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad.

Desde una mirada multirreferenciada o poliédrica, al decir de Echeita (2008) intento analizar la perspectiva de la inclusión en una institución compleja y contradictoria como es la universidad. Tal como afirma **Chiroleu** (2016: 143):

² Recordemos que recién en 1884 se promulgó la Ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria; y que muchos años después la obligatoriedad alcanzó a un amplio sector de la sociedad.

El desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior supone el desafío de superar la doble contradicción que les da origen: por una parte, su implantación en el contexto de sociedades en las que -paradójicamente- se exacerba la exclusión y la fragmentación social, y por la otra, su localización en un ámbito tradicionalmente refractario a las tendencias igualitaristas, como es el del tercer nivel educativo, especialmente en el subsector universitario. En este sentido, la primacía de valores como la excelencia y el mérito, componentes indisolubles de la educación superior, se asocia contemporáneamente con lógicas excluyentes.

Sin duda, una de las tensiones que se plantean en las universidades públicas en la actualidad: es la tensión entre inclusión y meritocracia. La suposición de que los “buenos” rendimientos académicos serían el producto de “voluntades” individuales y no expresiones de procesos de construcción colectiva del conocimiento, en los que participan diversos actores sociales (los sujetos que aprenden, sus compañeros, los docentes, etc.) y se despliegan en contextos diferentes, conduce a un callejón sin salida. Ya que en este sentido, el mérito sería una disposición individual y el éxito en el sistema de educación superior, dependería solamente del esfuerzo de los estudiantes; produciéndose una “selección natural” (en el mejor sentido darwinista). Esto es el mérito sería la expresión de la “supervivencia del más apto.”

Algunos obstáculos para la inclusión en la universidad pública en Argentina

Las ideas que voy a desarrollar a continuación son similares a una reciente publicación (en prensa) de mi autoría, denominada “En búsqueda de la reforma inconclusa.” (Vain, 2018).

Entonces, un punto de partida, será sugerir que sostener el derecho de los ciudadanos a la educación superior, no es solamente la democratización de acceso al nivel universitario, sino además el derecho:

- a una formación universitaria de calidad.
- a disponer de condiciones para la permanencia en el sistema universitario.
- a contar con medios que aseguren el egreso, en tiempos y condiciones razonables.

En función de este planteo, me voy a ocupar de algunos problemas que afectan a la enseñanza y el desarrollo del currículum, obviando el tema de las condiciones materiales para el quehacer universitario (financiamiento, plantas docentes, infraestructura, becas, etc.), cuya solución es condición necesaria pero no suficiente, de cara al arreglo de algunos de los problemas señalados precedentemente.

Es muy frecuente escuchar, en los pasillos y las cafeterías de las universidades, afirmaciones como estas: “los alumnos vienen cada vez con menos nivel...” “el problema es la secundaria, que está cada vez peor...” “no saben leer, ni escribir...” “igual al terminar el primer cuatrimestre queda menos de la mitad...” “lo que natura non dá, Salamanca non presta...” “la universidad no es para todos...” La pregunta es: ¿cómo generar condiciones de inclusión en una universidad, que desde la perspectiva del ingreso y en la mayoría de sus prácticas, es selectiva, meritocrática y elitista?

En este sentido, quiero plantear que el ingreso a la universidad es una situación de umbralidad.

...el ingreso -afirma Guzmán (2015: 132)- se presenta como una situación límite en la cual las estrategias de conocimiento producidas previamente no son instrumentos valiosos para facilitar interacciones flexibles en el marco del nuevo sistema, ya que éste representa una experiencia educativa altamente compleja. A esto lo denominamos, siguiendo a Camblong, situación de “umbral” entendiéndolo por tal a “... un cronotipo de pasaje en el que el sujeto se encuentra comprometido en un proceso que lo enfrenta al límite de sus posibles desempeños semióticos habituales, sean prácticas socio-culturales en general, sean usos lingüísticos, en particular. [...]...todo sistema educativo, incluida la Universidad, tendrá que atender y resolver situaciones de umbralidad que relampaguean en los momentos más disímiles e imprevistos.” (Camblong, 1977).

Y esta situación compromete, sin pretensión exhaustiva, a los siguientes aspectos:

- el pasaje de la adolescencia a la vida adulta (en el caso de los jóvenes estudiantes)...
- el pasaje de la calidad de extranjeros a nativos de la cultura académica, como proceso de socialización (institucional y disciplinar)...
- el distanciamiento entre el capital cultural (especialmente lingüístico) del alumno y el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia...

- la exigencia de una cierta ruptura con las matrices escolares...

El pasaje de la adolescencia a la vida adulta no amerita mayores comentarios, habida cuenta de toda la literatura escrita sobre el particular. En cambio, el pasaje de la calidad de extranjeros a nativos de la cultura académica (institucional y disciplinar) nos invita a pensar que, tal como sostiene De Garay (2004: 10):

La incorporación de los jóvenes a la vida universitaria supone la paulatina integración a nuevas identidades sociales, mismas que, a diferencia de lo que sucede con las identidades estructuradas-estructurantes, como las de clase, las étnicas, las nacionales o las de género, caracterizadas por límites sociales de adscripción, conforman identidades transitorias y perecederas...

En ese proceso de integración, el autor antes citado, considera que se combinan dos tipos de integración: la institucional y la disciplinar. Siguiendo algunos de los supuestos antes planteados, puedo señalar que mientras la integración institucional implica el modo en que los nuevos universitarios se apropian de los códigos, reglas del juego y otros dispositivos de la cultura institucional; la integración disciplinar se refiere a la socialización de estos en el marco del lenguaje, rituales, formatos de interacción y otros elementos de la cultura de la comunidad científica y/o profesional a la cual pertenece la carrera en la cual se insertan

El distanciamiento entre el capital cultural (especialmente lingüístico) del alumno y el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia, es otro de los problemas a enfrentar. La enseñanza de la ciencia supone la tarea de promover un acercamiento entre las biografías y el nivel lingüístico del alumno -por una parte- y; el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia -por otro-. Esta tarea suele tornarse aún más compleja, cuando se trata de enseñar conceptos cuya significación es diversa para diferentes disciplinas o cuando adquieren distinta significación para escuelas o corrientes que se desarrollan al interior de una misma disciplina. Un ejemplo de ello puede ser el concepto de Estructura, utilizado en Biología, Lingüística o Sociología; pero también empleado por la Psicología y el Psicoanálisis de modos diferentes, según las orientaciones teóricas.

La exigencia de una cierta ruptura con las matrices escolares es otro de los desafíos que se presentan, ante la umbralidad que caracteriza al ingreso. El actual modelo dominante

en la enseñanza universitaria (Vain, 2011), es tributario del proceso de escolarización sufrido por la universidad moderna. El tránsito hacia la universidad de masas, estuvo signado por un proceso de escolarización, en el cuál la universidad adoptó el modelo pedagógico y organizacional del dispositivo -privilegiado en la modernidad- para la educación masiva: la escuela. Modelo organizado en torno a clases, horarios, exposiciones magistrales, exámenes, etc. y orientado por el principio de la “racionalidad técnica.” (Schön, 1992).

En investigaciones recientes venimos intentando elucidar como las matrices de aprendizaje alentadas en la enseñanza primaria y secundaria, tendientes a generar aprendizajes mecánicos y memorísticos, obstaculizan el aprendizaje reflexivo, muchas veces (aunque sería deseable decir “en la mayoría de la veces”) demandado en la universidad.

El análisis de la permanencia en relación con la fragmentación del conocimiento y la evaluación como externalidad a los procesos de enseñar y aprender, me lleva a plantear tres problemas que (a mi criterio) afectan la permanencia, con integración de saberes:

- La fragmentación del conocimiento.
- El distanciamiento entre las percepciones de los estudiantes, acerca de las profesiones, y la organización de los planes de estudio.
- El predominio de una concepción externalista de la evaluación

La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido en efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Y esto provoca: que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente. También esta fragmentación, produce muchas veces la falta de articulación entre la teoría y la práctica.

Uno de los riesgos de la fragmentación, es que promueve un aprendizaje no situado. En la medida en que los espacios curriculares se presentan como espacios autónomos y aislados, los contenidos que ofrecen son también cerrados sobre sí mismos y muchas veces,

no pueden articularse con otros, perdiendo la oportunidad de brindar una visión de conjunto.

Por otro lado, los planes están organizados (muchas veces) siguiendo la lógica de la ciencia, el supuesto subyacente parecería ser el de la existencia de cierto isomorfismo, entre ese ordenamiento expositivo de la lógica de la disciplina y la estructura cognitiva del alumno.

Cuando llega a la universidad, "...el estudiante de Ingeniería Química se ve dirigiendo una fábrica; el que empieza Agronomía se imagina en el campo, coordinando y asesorando técnicamente un establecimiento agropecuario." (Celman, 1994: 58). Pero la universidad lo recibe (cuando podría ser de otro modo) con una serie de materias llamadas -casi siempre- introductorias, que en muchas oportunidades implican marcos epistemológicos y conceptuales diversos, y que por lo general son absolutamente teóricas o -cuando menos- ofertan conocimientos que poco y nada tienen que ver con la imagen que los alumnos pueden formarse sobre que implica ser Ingeniero, Agrónomo, Abogado o Comunicador Social. Esto puede generar otro distanciamiento, que puede resultar excluyente.

Finalmente, la concepción externalista de la evaluación (entendida como externa a los procesos de enseñar y aprender), refuerza la construcción del trabajo académico en términos de trabajo escolarizado y prefigura el oficio del alumno en torno a la prioridad de producir para acreditar, reforzando de este modo las relaciones de exterioridad con el conocimiento. (Edwards, 1993).

Una expresión de esta concepción externalista es la que deriva de un modelo de desarrollo curricular tecnológico,³ en el que la actividad inicial y principal de los docentes consiste en formular objetivos, en términos de definiciones de conductas a alcanzar que sean evaluables (que en este marco, significa medibles). Y la evaluación, desde esta perspectiva, consiste en diseñar instrumentos de medición, que releven de un modo "válido y confiable" el logro de las metas. Y uno de los instrumentos privilegiados para ello son las llamadas "pruebas objetivas." La segmentación de los conocimientos, la pérdida de su carácter relacional y contextual, serán característicos de esta propuesta de enseñanza.

³ El curriculum diseñado "por competencias" adopta en muchos casos, este formato.

Y una nota especial amerita el examen, como modalidad privilegiada de evaluación en la universidad. Como hemos investigado años atrás (Vain, 2004), muchas veces los exámenes son más batallas que disputar, que oportunidades para aprender. Y estas batallas, están fuertemente teñidas de una meritocracia excluyente.

Otro desafío es afrontar el egreso como imperativo de integración de lo disperso. Un problema frecuente, mirado desde las estadísticas universitarias, es la baja tasa de egreso, particularmente en la universidad pública. Y más allá que el ingreso irrestricto genera una distorsión en el cálculo, tema que excede esta presentación, es cierto que el cálculo de las relaciones ingreso-egreso y duración teórica-duración real de las carreras no resulta muy alentador.

Hay muchas y diversas hipótesis sobre esta cuestión. Me atreveré a presentar una: la fragmentación del conocimiento, que antes desplegué, genera un cortocircuito cuando, hacia los últimos tramos de las carreras (las prácticas profesionales supervisadas, las residencias, etc) y/o al enfrentar las condiciones finales de egreso (tesinas, trabajos finales, etc.) se pretende que los estudiantes integren todos los “retazos” ofertados a lo largo de la formación y los conviertan en una práctica profesional sólida, reflexiva y situada o en un producto coherente y sustentable. El imperativo de integración de lo disperso, se transforma en un fuerte obstáculo para la graduación.

La construcción de ciudadanía universitaria

Quienes comprometen su palabra a favor o en contra, no sólo tienen el deber de hablarla, también el de "agudizarla" pensando en sus objetivos. ¿Para qué? y ¿contra qué? son preguntas que deben acompañar a la palabra. No para acallarla o bajar su volumen, sino para completarla y hacerla efectiva, es decir, para que se escuche lo que habla por quien debe escucharla...

Subcomandante Marcos

¿Por qué sumar al análisis de la inclusión en la universidad la cuestión de la ciudadanía? Porque entiendo que la inclusión no es una condición inerte en las universidades, ni tampoco la consecuencia de discursos “políticamente correctos.” No habrá inclusión sin participación política en las instituciones.

En su memorable conferencia pronunciada en la Universidad de Cambridge, el economista Alfred Marshall (1949) sostenía que el progreso de la ciudadanía debe pensarse desde tres puntos de vista: desde el desarrollo de los derechos civiles, los derechos políticos y los derechos sociales. Empero, más allá de las controversias que pudieran surgir, respecto al posicionamiento político-ideológico de Marshall, creo que esta triple constitución de la ciudadanía, nos permite construir una categoría analítica para pensar la situación de participación de los claustros universitarios en el gobierno de las universidades públicas en nuestro país.

En un interesante texto sobre la relación entre la responsabilidad social universitaria y el rol de las instituciones de educación superior como formadoras de ciudadanía, Gasca-Pliego, E. y Olvera-García, J. (2011: 38) señalan que:

A decir de David Held (2006), el autodesarrollo para todos sólo es posible en una sociedad participativa, donde existe preocupación por los problemas colectivos y se fomenta una ciudadanía sabia, capaz de interesarse de forma continua por el proceso de gobierno. En este sentido, el presente trabajo aporta una reflexión respecto al rol que deben adquirir las universidades como agentes de transformación y consolidación del modelo democrático, principalmente ante el reto de construir ciudadanos completos interesados por las necesidades del entorno físico y social, por la toma de decisiones colectivas, que se conciben a sí mismos como ciudadanos partícipes y no únicamente como votantes con miras a satisfacer sus propios intereses.

Esta idea se entronca con el concepto que deseo presentar, el concepto de “ciudadanía universitaria.” Entiendo que esta ciudadanía supone:

- Un conocimiento de la universidad como organización política (sistema de gobierno, sistemas de representatividad, etc.)
- La identificación y análisis crítico de los mecanismos de participación política y distribución del poder, al interior de las instituciones universitarias.
- La localización de los deberes y derechos de los miembros de los diferentes claustros.
- La capacidad de análisis de las relaciones de poder en todos los segmentos de la vida universitaria, de los sistemas de dominación y construcción de hegemonías.

- El compromiso con una visión plural, democrática y participativa respecto al funcionamiento de la universidad.
- Una actitud proactiva, orientada hacia el compromiso de la universidad con el medio en el cual está inserta y en la búsqueda de contribuciones a la solución de los problemas que afectan al ambiente humano y natural.

Las dictaduras que asolaron América Latina entre los setenta y ochenta del siglo XX dieron paso a democracias débiles, cuyo rasgo distintivo ha sido la delegación de la participación política mediante sistemas de representación. Estas “democracias delegativas” (O’Donnell, 1993) se asientan en un principio básico de los sistemas democráticos, que podría enunciarse como: “el pueblo gobierna a través de sus representantes.” Probablemente por ello no se registraron, entre la segunda mitad de los ochenta y la década del 90, formas intensas de participación política institucionalizada, más allá de los procesos electorarios y las acciones de los políticos postulados por los partidos y elegidos por los ciudadanos. Un escenario relativamente lógico para las transiciones hacia la democracia.

En ese contexto, la introducción de las lógicas y prácticas políticas usuales, en el sistema de partidos políticos -en tanto modelo y sistema de regulación política imperante en el país- se establecieron también en la vida universitaria, como formas de organización política desde 1984.

La transición de la universidad de la dictadura hacia la universidad democrática, estuvo signada por los denominados “procesos de normalización” que implicaron las reformas o elaboración de los estatutos universitarios, los masivos llamados a concurso para la provisión de cargos de profesores regulares u ordinarios, la constitución de los primeros cuerpos colegiados de gobierno con participación de los claustros (primero de carácter asesor y consultivo, y luego con funciones plenas de gobierno) y la designación de los primeros gobiernos democráticos universitarios, surgidos del voto de los claustros.

Así, en el transcurso de los “procesos de normalización” fueron las prácticas políticas imperantes en los “renovados” partidos políticos y/u organizaciones sindicales (prohibidos por la dictadura), las que configuraron y permearon las prácticas políticas al interior de la universidad. Y consecuentemente, durante los procesos de normalización y constitución de los primeros gobiernos de la universidad democrática, aparecen en la

institución agrupamientos políticos que responden mayoritariamente, en el orden “externo” universitario, a los partidos y en menor medida a los sindicatos.⁴ En esa dirección, se extrapolan al interior de las instituciones académicas, sujetos políticos como los “punteros” y/u “operadores políticos” así como prácticas clientelares que logran, en muchos casos, la cooptación de importantes sectores de la comunidad universitaria.

Un primer interrogante que cabe enunciar es el siguiente: ¿pueden las universidades transformarse en democracias fuertes, plurales y participativas? Entiendo que ello no debe plantearse solo como condición de posibilidad sino, fundamentalmente, como cuestión de necesidad. A poco de cumplirse cien años de la Reforma Universitaria, resulta imperioso que la universidad pública argentina ponga manos a la obra, en su construcción como institución generadora de ciudadanía y de ciudadanos, entendiendo esta doble responsabilidad social como indelegable. La universidad como escenario en el cuál se promueve ciudadanía y como lugar en el que se forman ciudadanos.

Cuando señalo la universidad como promotora de ciudadanía, me refiero al rol que la universidad pública debe cumplir como espacio en el cuál se analicen y debatan los problemas que afectan a la sociedad contemporánea, como un modo de devolución que la institución debe realizar, a la ciudadanía que aporta a su sostenimiento, mediante el pago de sus impuestos. Y al marcar su papel como formadora de ciudadanos, pienso en la institución como un dispositivo que posibilite a los sujetos que la habitan: tomar conciencia de sus deberes y derechos, aprendiendo a organizarse para participar, en la vida política de cualquier ámbito social en el cual les toque actuar, comenzando con la propia universidad como espacio de ejercicio de esa ciudadanía.

Las políticas de acción afirmativa tendientes a la inclusión requieren de la construcción de una ciudadanía democrática, plural y participativa, en la cual los sujetos de la inclusión (los diferentes colectivos, como en caso de nuestra investigación: estudiantes indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares), sean los principales actores de los procesos de inclusión.

⁴ Lo gremial como factor aglutinante de la política universitaria, puede percibirse con mayor fuerza en el caso del personal de apoyo administrativo y servicios (Claustro No Docente), pero también en el caso del Claustro Estudiantil, en la aplicación mayoritaria de una lógica gremial y corporativa propia en muchos de los Centros de Estudiantes.

Bibliografía

CELMAN, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. Revista del IICE. Año III N° 5.

CHIROLEU, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. Pro-Posições, Campinas, 20 (2) 141-166.

DE GARAY, A. (2004). Integración de los Jóvenes en el Sistema Educativo Universitario: prácticas sociales, académicas y de consumo cultural. Barcelona: Pomares.

ECHEITA, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), pp. 9-18. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>. Consultado el 8 de julio de 2011.

EDWARDS, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Colombiana de Educación. N° 27.

GASCA-PLIEGO, E. y OLVERA-GARCÍA, J. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. Convergencia. Ciencias Sociales [en línea] 2011, 18 (mayo-agosto):

GUZMÁN, A. (2015). Tutorías entre pares en la universidad. Posadas: Universitaria.

MARSHALL, T. (1949). Ciudadanía y clase social. Conferencia pronunciada en la Universidad de Cambridge. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_079_13.pdf. Recopilado el 14 de abril de 2014.

O'DONNELL, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. Nueva Sociedad, N° 128. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert

PÉREZ LINDO, A. en FOLLARI, R; PRIETO CASTILLO, D; y PÉREZ LINDO, A. (2003). La Educación Superior. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

SCHÖN, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.

SOUTHWELL, M. en MARTINIS, P. y REDONDO, P. (2006). Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Buenos Aires: Del Estante.

VAIN, P. (2004). Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen. Docencia Universitaria. Vol. IV, N° 2. 47-64.

VAIN, P. (2011). Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos. en Mainero, N. (Compiladora). Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

VAIN, P. (2018). En búsqueda de la reforma inconclusa. Latinoamericana de Educación Comparada. Año: 9, Número: 13 (En prensa).