

ISSN 1995 - 7785

Año 30 | JUN 2021.01

Propuesta Educativa 55

DOSSIER

Educación Universitaria Privada

Coordinado por Sebastián Fuentes y Sandra Ziegler

- Graziela Serroni Perosa y Alessandro Soares Da Silva.
- Sebastián Fuentes y Sandra Ziegler
- Adriana Chiancone, Mabel Dávila y Enrique Martínez Larrechea
- Etienne Gérard
- Claire Polster

ENTREVISTA

A José Joaquín Brunner y Marcela Mollis



FLACSO
ARGENTINA

Índice

EDITORIAL	3
DOSSIER	Educación Universitaria Privada – Coordinado por Sebastián Fuentes y Sandra Ziegler
	<ul style="list-style-type: none"> 6 ■ Introducción: Universidades Privadas: miradas globales y locales a la expansión y diferenciación en la educación superior. Por Sebastián Fuentes y Sandra Ziegler. 15 ■ Educación superior privada: las paradojas de la expansión educativa brasileña. Por Graziela Serroni Perosa y Alessandro Soares Da Silva. 34 ■ Educación superior privada en Argentina: customización y políticas de territorialización en la expansión y diversificación universitaria. Por Sebastián Fuentes y Sandra Ziegler. 58 ■ Diferenciación Regional de la Educación Universitaria Privada en Uruguay: Un abordaje preliminar. Por Adriana Chiancone, Mabel Dávila y Enrique Martínez Larrechea. 73 ■ Universidades privadas de África, América Latina y Asia: clasificaciones, distinciones y producción de desigualdades. Por Etienne Gérard. 87 ■ Círculo vicioso: inseguridad académica y privatización en las universidades occidentales. Por Claire Polster.
ENTREVISTA	103 ■ Entrevista a José Joaquín Brunner y Marcela Mollis. Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050, IESALC/UNESCO. Por Guillermina Tiramonti.
ARTÍCULOS	<ul style="list-style-type: none"> 115 ■ Enfoque biográfico para pensar el trabajo de enseñanza en una Universidad del Bicentenario. Por Lucía Petrelli. 128 ■ Los usos intelectuales del pensamiento social francés en la Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975). Por Hernán Mariano Amar. <p style="text-align: center;">Jóvenes Investigadores</p> <ul style="list-style-type: none"> 140 ■ “Los unidocentes somos todo”. La experiencia emocional de docentes rurales en Perú. Por Luciana Reátegui.
RESEÑAS	<p>Libros</p> <ul style="list-style-type: none"> 153 ■ <i>La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor</i>, de François Dubet. Por Sabrina Pérez. 156 ■ <i>Derecho a la educación y pedagogías: aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI</i>, de Marcelo Krichesky. Por Nahuel Vallejos. <p>Tesis</p> <ul style="list-style-type: none"> 160 ■ <i>Buscando la heterogeneidad social en el ingreso a una escuela secundaria preuniversitaria: entre la meritocracia, la herencia y la suerte</i>. Por Mariano Anderete Schwal. 164 ■ <i>La plataformización de la educación. Un esquema conceptual sobre la base de tres axiomas</i>. Por Mariana Schenone.

DIRECCIÓN
Guillermina Tiramonti

COMITÉ DE REDACCIÓN
Silvia Finocchio
Sandra Ziegler
Nancy Montes
Andrea Brito

EQUIPO EDITORIAL
María Emilia di Piero
Carolina Gamba
Mora Medici
Luciana Morini
Mariana Nobile
Serena Santos
Verónica Tobeña

RESEÑAS Y TRADUCCIONES
Claudio Suasnábar
Universidad Nacional de La Plata

CORRECCIÓN Y EDICIÓN
Luciana Morini

DISEÑO
Crasso & Oregioni

ASISTENTE TÉCNICA
María Consuelo Diez

CONSEJO EDITORIAL

- Alfredo Artilles, *Arizona State University, EEUU.*
- Ricardo Baquero, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.*
- Antonio Bolívar Botía, *Universidad de Granada, España.*
- Martín Carnoy, *School of Education, Stanford University, EEUU.*
- Marcelo Caruso, *Humboldt - Universität zu Berlin, Alemania.*
- Ramón Casanova, *Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela.*
- Antonio Castorina, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Leandro De Lajonquiere, *Universidade de São Paulo, Brasil.*
- Silvia Duschatzky, *FLACSO Sede Argentina.*
- Justa Ezpeleta, *DIE-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México.*
- Gustavo Fischman, *Arizona State University, EEUU.*
- Claudia Jacinto, *IDES - CONICET, Argentina.*
- Nora Krawczyk, *Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil.*
- Bernard Lahire, *École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Lyon, Francia.*
- Jorge Larrosa, *Universidad de Barcelona, España.*
- Sergio Martinic, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.*
- Graciela Morgade, *Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Mariano Palamidessi, *FLACSO Sede Argentina - IIPE UNESCO - Buenos Aires, Argentina.*
- Miguel Angel Pereyra, *Universidad de Granada, España.*
- Pablo Pineau, *Universidad de Buenos Aires - FLACSO Sede Argentina.*
- Daniel Pinkasz, *FLACSO Sede Argentina.*
- Margarita Poggi, *IIPE-UNESCO, Argentina.*
- Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin - Madison, EEUU.*
- Adriana Puiggróss, *APPeAL - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Ricardo Rosas, *Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.*
- Carlos Skliar, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.*
- Emilio Tenti Fanfani, *CONICET - Universidad de Buenos Aires, Argentina.*
- Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires y UNGS, Argentina.*
- Julia Varela, *Universidad Complutense de Madrid, España.*
- Miriam Warde, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.*

¿Cuándo se jodió la educación?

Ya es famosa, y muy usada en los últimos tiempos en la Argentina, la frase que Vargas Llosa le hace decir a Santiago (alter ego del escritor) en su novela "Conversaciones en la Catedral" en la que éste se pregunta: "¿En qué momento se jodió el Perú?". Los argentinos frecuentamos esta pregunta con respecto a nuestro país y escarbamos en el pasado con la ilusión de identificar quién o quiénes fueron los que nos impidieron concretar nuestro presunto destino de grandeza. Cada uno tiene su respuesta a veces secreta y otras no tanto. Fueron ¿los liberales? ¿Los militares? ¿Los populistas?

En el caso de la educación, la pregunta resulta muy pertinente porque, si bien es cierto que existe una sobrevaloración de las bondades de nuestro sistema educativo de la primera mitad del siglo XX, es igualmente cierto que ante la realidad que hoy atravesamos no podemos evitar preguntarnos ¿qué se hizo tan mal para que el resultado sea este?

Sabemos que las sociedades, sus subsistemas e instituciones, como las personas, tienen patrones de comportamiento que ante determinadas problemáticas, dilemas o simplemente situaciones que deben ser resueltas toman decisiones o caminos de salida que se repiten configurando las trayectorias de fracaso o éxito.

Me propongo presentar en este corto texto cuestiones básicas que, a mi entender, deben ser consideradas como las temáticas que fueron abordadas de un modo que nos llevaron a la decadencia.

El momento de creación

La escuela es una pieza central de la propuesta modernizadora. Formó parte del conjunto de instituciones con las que se pretendió pasar de la sociedad tradicional a la moderna. Se implantó después de una guerra y no consiguió generar un sistema que dialogara con la compleja realidad de la cultura imperante. En la Argentina, persiste una pretensión de retorno a lo premoderno en educación que solo se explica por la resistencia que generó su imposición. No olvidemos que el sistema educativo fue la punta de lanza del proyecto liberal moderno. Aquí también hay un principio de explicación de la resistencia del sistema a toda innovación.

La educación fue un acto de poder y se resolvió siempre en el diálogo con los factores de poder político: la Iglesia, primero, y luego, los sindicatos. El empresariado sólo tuvo

presencia en el momento de creación del circuito técnico y de allí en más no se hace presente en la conversación pública sobre el tema. Tampoco lo hacen las múltiples asociaciones de la sociedad civil existentes en el país. El estado de la educación es una "cuestión" que afecta a todos pero a nadie le importa tanto como para arriesgar una opinión que vaya más allá de su valoración retórica.

Otro punto importante es el modo en que se expandió el sistema. Lo hizo multiplicando sin mayor recaudo lo ya existente. Sin regulación y sin prevención de las condiciones y recursos que se requerían para la expansión. Solo anulando las trabas de ingreso. No hubo adecuada previsión de recursos presupuestarios. Tampoco de cambios en los modos de trabajo de los actores y no se generaron alternativas pedagógicas. Los salarios cayeron paulatinamente desde el inicio de la democracia y dejaron de ser competitivos en el campo del empleo para los educados. La escuela pública dejó de ser una institución para toda la población a ser un circuito dedicado a los pobres. A partir del 2001, el circuito público adquirió una función asistencial que se tradujo en una pedagogía "compasional", destinada a reconfortar al alumno "víctima" de la injusticia social. No existió ni existe un replanteo pedagógico que les dé a esos grupos la oportunidad de aprender. Las pruebas estandarizadas dan cuenta de los magros resultados cognitivos del circuito público y de los chicos pertenecientes a este grupo social.

Desde 1949, la Argentina tiene un subcircuito privado que se financia en parte con el subsidio del Estado y con las cuotas de los padres. Esta red escolar es muy heterogénea y atiende a las diferentes capas de las clases medias que podríamos identificar con los no pobres. Tienen un nivel de calidad, también muy desigual pero con mayor garantía de presencialidad docente y escucha a las demandas de los padres. Los resultados de las pruebas muestran que son más eficaces en la tarea de enseñar. Cuando se controla el origen sociocultural de los alumnos, los resultados son mejores en las escuelas privadas que en las públicas.

Asociado a lo anterior, está el modelo de selección utilizado en la Argentina que llamaría de "falso igualitarismo". Digo falso porque garantiza una selección clasista y se presenta como garante de la igualdad. Esto se logra mediante la confluencia de una apertura sin restricciones al ingreso a todos los niveles educativos que se combina con un rasgo superindividualista de nuestra cultura. Todos ingresan y luego cada uno se arregla como puede con sus propios recursos. Como ya está graficado en un video, les damos a todos la misma oportunidad de subir al árbol, sin considerar que algunos son monos y otros, elefantes.

Finalmente, en los últimos 50 años, el sistema ha crecido con una lógica autorreferida que atiende a los intereses de la corporación, sin ninguna capacidad de dialogar con un contexto que ha cambiado radicalmente en este período. La escuela es una máquina de reproducir una cultura perimida que produce egresados sin ninguna preparación para insertarse en el mundo contemporáneo.

Este es el terreno sobre el cual tenemos que comenzar a trabajar, no para cambiar todo, sino para identificar el hilo del que tenemos que empezar a tirar para desarmar el nudo. Yo tomaría la punta del cambio y el diálogo entre escuela y mundo contemporáneo. Tal vez de ese modo podremos iniciar un nuevo entramado para nuestra educación.



Dossier

**Educación
Universitaria
Privada**

Introducción: Universidades Privadas: miradas globales y locales a la expansión y diferenciación en la educación superior

Introduction: Private Universities: Global and Local Perspectives on Expansion and Differentiation in Higher Education

SEBASTIÁN FUENTES*

FLACSO, sede Argentina

SANDRA ZIEGLER**

FLACSO, sede Argentina

El propósito de este dossier es dar cuenta del desarrollo y las condiciones actuales de la educación universitaria privada a partir del análisis de una serie de casos nacionales, focalizando en América Latina así como en otros países gravitantes en este campo de estudio. Al mismo tiempo, ofrece miradas globales que resitúan una escala transnacional en la transformación no solo de los sistemas universitarios, sino también de las condiciones y experiencias de los sujetos, transformaciones que responden a procesos de mediano plazo que alteran las relaciones preestablecidas entre conocimiento, sujetos e instituciones.

En diversas partes del globo, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX la educación superior atravesó un proceso de expansión que dio lugar a la creación de un circuito de universidades privadas centrado en campos de conocimiento específicos o de sectores sociales particulares, que crecieron a diferentes ritmos. En muchos países la irrupción de dicho circuito ha sido en concordancia con el avance de la escolarización de masas que intensifica demandas y tracciona al acceso a los niveles de educación superior. En otros, ha respondido –tal vez de modo concomitante a lo anterior- a la expansión de modelos de mercado en la provisión de un “servicio educativo”, en lógicas de transformación de la relación de los sujetos con el bien educativo que se expandió con fuerza en el contexto finisecular. La distancia entre el proceso inicial de creación, legitimación y expansión de las universidades privadas y el más reciente, traza un panorama que requiere ser analizado, ya que en muchos contextos nacionales las universidades privadas se posicionaron como los principales oferentes de educación superior, en cuanto a captación de una matrícula que no cesa de expandirse, e incluso muchas instituciones de gestión privada “tradicionales” vieron transformar sus lógicas de gestión, sus estrategias de posicionamiento en cada contexto nacional, por la instalación de mercados o cuasi-mercados y el crecimiento de la lógica de competencia. En otros países, la regulación estatal y/o la preeminencia de la educación universitaria pública trazaron un campo de contención al crecimiento del subsector privado, lo cual no implica que las mismas universidades públicas no hayan incorporado lógicas de mercado en su gestión, en su planificación, en sus modos de captación de la matrícula, etcétera. Como vienen señalando distintos estudios (Verger *et al.*, 2016; Ball y Youdell, 2008, entre otros), las lógicas de privatización exógenas

Cita recomendada: Fuentes, S. y Ziegler, S. (2021) “Universidades Privadas: miradas globales y locales a la expansión y diferenciación en la educación superior”, *Propuesta Educativa*, 30(55), pp 6-14.

y endógenas deben ser miradas complejizando el sector de gestión de las instituciones, y abordando cómo las lógicas de privatización, de *managment*, e incluso de gestión de sí mismos atraviesa la configuración subjetiva de todas las sociedades, incluyendo a los actores que integran la educación universitaria. Además, el contexto de surgimiento de las universidades privadas y el de legitimación, expansión o contención de las mismas – como dinámica más reciente- responde a procesos nacionales de carácter democrático, socioculturales y políticos que obligan a repensar qué roles juegan las universidades privadas en sociedades atravesadas por lo que Gherson denomina subjetividad neoliberal.

En las últimas décadas el proceso de mercantilización del conocimiento constituyó una plataforma para el despliegue vigoroso de la educación privada en el nivel superior¹, y este dossier abona a comprender dicho proceso en curso en la actualidad. La educación universitaria privada en América Latina concentra al 55% de su matrícula (UIS- UNESCO)². En esta tendencia pueden identificarse desde países donde la expansión de la educación universitaria se realiza por medio del sector privado hasta casos nacionales donde el sector público se expande manteniendo su hegemonía o control del sistema. En esta amplia gama asistimos a procesos diferenciales y la educación universitaria privada es un *locus* donde nos interrogamos sobre los cambios en la relación educación, sociedad y Estados, atendiendo a que los procesos involucrados dan cuenta de las alteraciones en los modos en que se despliegan demandas, se garantizan o restringen derechos, se iguala o desigualan accesos, circuitos, titulaciones y experiencias.

Durante muchos años, la mirada sobre la educación de gestión privada estuvo invisibilizada, porque su participación en la matrícula en los distintos niveles educativos era menor, o porque no resultaba un objeto legítimo de interrogación para la comunidad académica. En todo caso, era abordada como una dimensión de la desigualdad educativa, en contextos sociales nacionales donde se podía identificar con claridad cuál era el perfil de estudiante que accedía a ella. De esta manera, se asumía que la educación de gestión estatal proveía una experiencia para distintos sectores de clase, mientras las instituciones de gestión privada convocaban a sectores de elite, a determinadas clases medias, o a sectores en ascenso en busca de titulaciones superiores. En todo caso, la intermediación del pago dinerario para acceder y permanecer en este tipo de instituciones conllevó una mirada que siempre fue vista con recelo al momento del análisis de este tipo de ofertas y de circuitos, por las sospechas “morales” sobre el sentido de esa relación monetaria –más aún en contextos donde la primacía de la educación de gestión estatal era y es gratuita-, sobre la “calidad” educativa ofrecida por estas instituciones donde importa el pago de los estudiantes para su sostenimiento, y sobre una mirada general sobre la desigualdad educativa, dado que este tipo de instituciones privadas desarrolló diversas estrategias para darse sus propias regulaciones en distintos países y momentos históricos.

Desde este lugar, tanto la investigación como la visión pública sobre las universidades privadas, miró con recelo su expansión, en algunos casos con motivos fundados: regulaciones (o su ausencia) permiten que muchas instituciones funcionen como empresas, con su propia lógica economicista y con sus riesgos. Así, por ejemplo, la quiebra de determinadas instituciones significaba para sus estudiantes la imposibilidad de continuar y finalizar los estudios, transfiriendo así los riesgos de la actividad económica a la comunidad académica y estudiantil, vulnerando derechos o, si se quiere, ni siquiera garantizando el cumplimiento de “contratos”. Este fenómeno que aconteció en países de la región como Chile, no está alejado en el pasado: una de las alertas planteadas recientemente a partir de la crisis ocasionada por el Covid-19 es la eventualidad que se ha planteado

de que las instituciones privadas “cierren”, dada la drástica reducción de sus ingresos, al resolverse la continuidad educativa por medio de estrategias virtuales de enseñanza.

Aun así, miradas más complejas se hacen necesarias: en distintos contextos subnacionales las únicas posibilidades de acceso a la educación superior se producen desde la oferta de las universidades privadas, al tiempo que, según determinadas tradiciones y contextos, muchas de ellas realizan investigación y extensión que inciden en la generación de conocimientos relevantes para las sociedades donde están insertas. De este modo es factible analizar el papel que desempeñan estas casas de estudio en la formación de recursos humanos, así como en el desarrollo de determinadas localidades dando lugar a nuevos enclaves que se gestan por la actividad y su presencia territorial.

La creación y consolidación de una oferta segmentada en educación de gestión estatal y de gestión privada instala, aunque no de manera automática, una segmentación horizontal en los sistemas, donde se ponen juego prestigios diferenciales entre tipo de instituciones, que luego se declinan en diferenciaciones cada vez más precisas y singulares: en el tipo de carreras que ofrecen, en la manera en que interpelan a públicos distintos, en el modo en que se posicionan a nivel local, nacional o internacional. También, claro está, en la “calidad” educativa, aunque ello sea un significativo fluido donde distintos actores –más allá de las universidades públicas o privadas- lo disputan.

Podemos mirar el mundo de las universidades privadas también, como una manifestación o una co-producción de las desigualdades educativas en cada país, siempre y cuando se miren al conjunto del sistema: las instituciones privadas de educación superior (universitarias o no universitarias) se diferencian en un campo heterogéneo de instituciones y carreras. La clave está en desplegar una mirada que considere las relaciones antes que las divisiones, tanto desde la competencia por la matrícula, la disputa por los prestigios, pero también el modo en que cada conjunto institucional promueve o instala tendencias en la educación superior que repercuten en todo el campo. Así, por ejemplo, es posible identificar que ofrecer experiencias de educación globales ha sido una de las estrategias principales de universidades privadas que convocan a sectores privilegiados en cada país; al tiempo que ubicarse como universidad que ofrece y busca asegurar contratación laboral una vez finalizado el cursado, u ofertar una experiencia de cursado en horarios nocturnos, permite consolidar un perfil de universidad para sectores de clases medias-bajas. Y todas esas ofertas y diferenciaciones se producen, en general, en relación con modelos más o menos instalados de universidades públicas, muchas de ellas centenarias, modelo que aún incide en la producción de la oferta de nuevas instituciones, aunque más no sea para diferenciarse.

Además, es importante considerar que la expansión de las universidades privadas, también se produce por la ampliación de las matrículas y egresados del nivel secundario/medio en cada país y su eventual tracción hacia la educación superior. Lo interesante para mirar allí es que los procesos de segmentación acontecen de maneras muy diferentes: en algunos países quienes se escolarizaban en la educación secundaria privada accedían –por medio de canales informales aunque instalados durante décadas- a las universidades públicas que poseían la primacía de los prestigios. En otros contextos nacionales, el proceso era inverso, o incluso mixto: tanto quienes se escolarizaban en la secundaria privada como estatal buscaban acceder a las universidades públicas,

siendo que las universidades privadas ocupaban un lugar marginal. Pero estos circuitos verticales empiezan a modificarse en las últimas décadas, y se hace presente el perfil de graduados universitarios que transcurrieron toda su escolaridad (primaria, secundaria, universitaria) en instituciones de gestión privada. En ello inciden tanto los procesos de reproducción y agudización de las desigualdades sociales –como el ascenso o descenso de las capas medias en términos de ingresos económicos, o la mejora en los ingresos de los sectores populares– como el devenir de las políticas de educación secundaria y superior, que ya sea por nuevas iniciativas o por default, producen o “dejan” que los sistemas ya segmentados amplíen las divisiones. Hipotetizamos múltiples consecuencias, una de las más evidentes es la escolarización en contextos fragmentados, que hacen que cada vez más graduados universitarios desarrollen su trayectoria no solo en espacios segregados–por la mayor capacidad que tienen las instituciones privadas en esa operación de selección– sino también que no cuenten con experiencias sociales más heterogéneas, que conlleven la valoración del rol del Estado, la consideración de los bienes públicos, impactando en experiencias de ciudadanía cada vez más privatizadas.

Un matiz, sin embargo, emerge al considerar lo anterior: el posicionamiento del sector privado en un rol de mayor protagonismo en relación con lo “común”. En la historia de los sistemas de educación superior, la Iglesia Católica, en distintos países, representó el sector que tempranamente creó y desarrolló instituciones superiores privadas, haciéndolo en el marco de una visión de sociedad secular a la que había que transformar, y se proponían hacerlo bajo la égida de los valores religiosos y su propuesta moral y/o ética sobre la sociedad. Esta perspectiva fue modificándose para el caso de las universidades confesionales en buena medida, sobre todo por medio de una revisión de la ilegitimidad de una propuesta que dejaba afuera a estudiantes que ya no se sentían interpelados por esa propuesta. Al mismo tiempo, las universidades privadas laicas, tanto las tradicionales como las que se crean en los últimos 40 años, se instalan ya no solo como una opción selectiva, de supuesta “mejor” calidad, u ofreciendo experiencias y énfasis ausentes en las universidades confesionales o públicas presentes hasta entonces. Cada vez más las universidades privadas despliegan estrategias filantrópicas o de “compromiso social” que buscan producir un modo particular de ciudadanía, que goza de legitimidad porque también se modificaron las estrategias de sostenimiento de la desigualdad y de ayuda social. Además, la investigación –como lo muestra este Dossier– da cuenta que las universidades privadas ganan legitimidad e incluso prestigio cuando presentan un perfil de estudiante y de egresado, un perfil de investigación, que aporta al desarrollo local, a la formación de profesionales para la administración pública, entre otros énfasis.

Es que la dimensión “privada” que hace a la expansión o consolidación de este subsector obliga a repensar qué es lo público en cada contexto nacional y de qué manera se regulan los bienes públicos globales, como la educación superior. Instalar la mirada sobre el conjunto de la educación superior como una “cosa pública” implica considerar que se trata de un bien que debe ser regulado en su producción, distribución y apropiación, con fines de utilidad y aporte al conjunto de la sociedad, alterando la prevalencia de la relación de consumo. De hecho, las investigaciones que venimos realizando plantean que allí no solo acontece eso, que hay apropiaciones particulares de la experiencia universitaria y sentidos que las instituciones ponen en juego para que su propuesta cobre relevancia en el marco de sociedades desiguales. Tal vez sea necesario mirar al sector privado no solo viendo los riesgos de la mercantilización, sino también identificando qué efectos locales produce, que la mirada sobre la mercantilización en ocasiones esconde.

Por ello vale la pena interrogarse sobre las universidades privadas en contextos de segmentaciones profundas de los sistemas de educación superior: ¿Qué rol juegan las universidades privadas y la expansión de las lógicas privatizadoras en el crecimiento, pero aún más en la transformación del sentido de la educación superior en cada contexto nacional y a nivel global? Los trabajos que presentamos en este dossier responden a este interrogante en distintos contextos nacionales y dimensiones de análisis.

Los tres primeros artículos del Dossier recogen conclusiones del estudio regional realizado en el marco del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES) –Sector Educativo del Mercosur-, radicado en el Centro de Investigación y Estudios en Políticas Sociales Urbanas (CEIPSU) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero³. El estudio denominado "La oferta de formación de grado en la educación superior privada en el Mercosur: escalas urbanas y diferenciación regional" fue desarrollado entre 2018 y 2020, y buscó comprender el crecimiento de la oferta universitaria privada a partir de un análisis de la expansión territorial de la misma, identificando procesos locales, nacionales y regionales.

El trabajo de Graziela Serroni Perosa y Alessandro Soares Da Silva sitúa la expansión de la universidad privada en Brasil a partir del crecimiento de la población escolarizada y de nuevas dinámicas demográficas, culturales y políticas, tales como el acceso a la educación superior de las mujeres, las posibilidades de estudio de sectores trabajadores y la demanda de posiciones profesionales docentes en un sistema educativo que no cesa de crecer. En este sentido, puede plantearse que la segmentación producida tiene diversas facetas según cada momento histórico, como lo es la actual pandemia por Covid-19. Este contexto muestra de manera evidente cómo el sistema universitario llega al 2000 con una fuerte segmentación que hace que los circuitos educativos según el perfil social, género, etcétera, se encuentren no solo diferenciados con claridad, sino también produciendo desigualdades relativas al tipo de oferta que se despliega para cada grupo social. Asimismo, es de remarcar que la educación a distancia ofrecida mayormente por el sector privado antes de la pandemia estaría produciendo nuevas experiencias y posiblemente nuevas diferenciaciones, a partir de la migración de la educación presencial hacia una a distancia o virtual para el conjunto del sistema. Lo territorial, así, se despega de la materialidad del espacio para configurar una experiencia a distancia, que obliga a releer las dinámicas espaciales de expansión de la educación superior. Dialoga, de esta manera con la propuesta analítica de quienes escribimos este texto, Sandra Ziegler y Sebastián Fuentes, que analiza la expansión desde una perspectiva situada en grandes centros urbanos, ciudades capitales de provincia de distinto tamaño y una ciudad intermedia no capital de provincia, todas con una relevante oferta de carreras universitarias del sector privado.

En nuestro trabajo planteamos que, a diferencia de las olas de creación de universidades privadas que acontecieron entre fines de los 50 y mediados de los años 90 del siglo XX, la expansión actual acontece a un ritmo más pausado de creación de instituciones y sobre todo por medio de la capilarización de las sedes y carreras de las universidades privadas en distintos perfiles de ciudades. Desde nuestra perspectiva esto se vincula con una customización del perfil de estudiante, que en las últimas dos décadas fue modificando sus condiciones y preferencias para el inicio o continuación de una carrera universitaria: experiencias urbanas atravesadas por la valoración diferencial de las ciudades (inseguridad, cosmopolitismo o clima de "pueblo"), de las relaciones etarias (la autonomía del grupo familiar) y la construcción de perfiles de oferta y de

sedes y de universidades según distintos perfiles de clase, configuran una oferta cual política de territorialización que permite no tanto desplegar una economía de escala –no sería la masividad la clave de las universidades privadas- sino más bien puntual, con ofertas específicas que resulten de interés para una potencial matrícula que va modificando sus expectativas sobre la educación superior, y también las edades de acceso a la misma. Al mismo tiempo, el artículo busca identificar modos diferenciales de posicionamiento de las instituciones privadas, ya no solo marcadas por el perfil internacional o global que ofrecen en sus carreras –más frecuente en grandes centros urbanos- sino también por el “aporte” que las instituciones privadas realizan al desarrollo local, a la formación de funcionarios públicos, entre otros. Sin negar la lógica económica que organiza el funcionamiento y el despliegue de nuevas sedes y carreras, el artículo busca complejizar la mirada para identificar otros roles que se ponen en juego para la legitimación y expansión de una oferta cada vez más customizada. El trabajo de Adriana Chiancone, Mabel Dávila y Enrique Martínez Larrechea recorre la conformación del sistema universitario en Uruguay, con la preeminencia de la Universidad Pública y una gradual creación de instituciones privadas. La lógica descentralizadora constituye una dimensión clave para entender la política de radicación de sedes de instituciones privadas en localidades por fuera de la capital del país, y que se explica no solo por el volumen poblacional, sino también por perfiles económicos y culturales de las ciudades en cuestión. El artículo avanza en identificar el tipo de oferta que se despliega en las nuevas localizaciones de las instituciones, centradas por lo general en la réplica de carreras de la sede principal de Montevideo y en áreas disciplinares que no requieren grandes inversiones para su desarrollo.

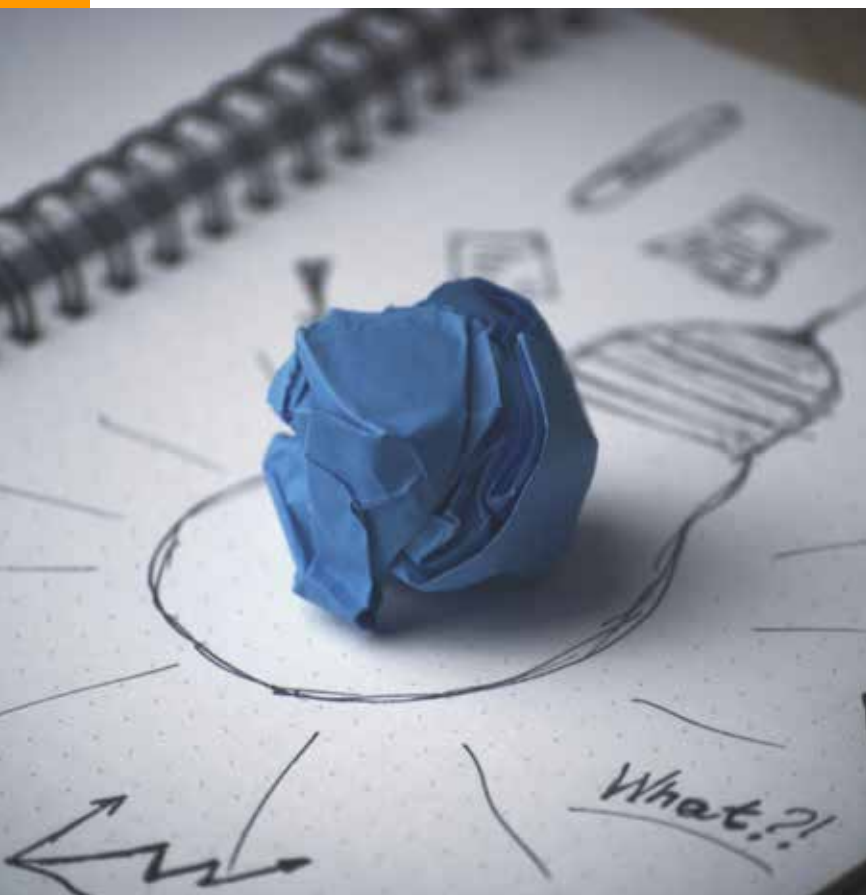
La experiencia uruguaya es interesante para ser observada en relación con la conformación de los sistemas en otros países de la región, como Argentina y Brasil, ya que es justamente la demanda hacia el interior del país la que permite ver el proceso de expansión tanto de las ofertas privadas como las estatales. El centralismo allí opera como un clivaje de esa expansión territorial. Asimismo, observando la participación del sector privado en la matrícula universitaria, los tres casos muestran variaciones con una participación mayoritaria del sector privado en Brasil, y una minoritaria en Argentina y Uruguay, aunque la cantidad de instituciones privadas sea mayor que el de las universidades públicas. Este proceso demuestra que la expansión del sector privado no se realiza de manera homogénea, que a nivel global la matrícula privada configure un tercio del total pero que en cada contexto nacional el desafío, complementariedad o competencia en relación con la oferta pública implica escalas, regulaciones e historias distintas. Y también espacios, ya que las escalas territoriales y la lógica de organización política y demográfica de la población en el territorio permite ver estos procesos incipientes o ya desarrollados de capilarización de la oferta, e incluso la potenciación de ciudades intermedias que combinan turismo con oferta estudiantil, buscando posicionarse como ciudades universitarias (Punta del Este en Uruguay; San Rafael en Argentina).

El artículo de Etienne Gérard plantea un salto en el análisis propuesto por este dossier: se trata del resultado de una investigación global de carácter comparativo sobre las distinciones en la oferta de universidades en países de Asia, África y América Latina. El trabajo analiza un proceso creciente de monetarización de la educación universitaria y la búsqueda de creación de mercados que acontece desde fines del siglo XX en adelante a escala global, que contribuye a una fuerte heterogeneización de los sistemas de educación superior. Así se conforman grandes grupos económicos, que incluso cotizan en

el sistema bursátil en algunos países (como Brasil), que reúnen a un conjunto de instituciones que se van expandiendo y comprando pequeñas universidades privadas de provincias o de suburbios, señalando así el peso que han tenido y aún tienen procesos de financiarización de la educación superior.

La mayor segmentación es regulada de distintas maneras por los Estados nacionales, pero los criterios –para la evaluación y la acreditación universitarias– terminan favoreciendo a las instituciones con mayores recursos, prestigios e historia, profundizando la desigualdad en la calidad de la oferta que impacta a su vez en el perfil de estudiante que cada universidad puede captar. Uno de los muchos aportes que el artículo realiza al tema de este dossier se sitúa en los efectos de las regulaciones, en una mirada que complejiza los resultados de inequidad que los mismos producen.

En este sentido, podemos plantear que los mismos crean sistemas de valoraciones que en vez de nivelar o atenuar la segmentación previa, la incrementa, creando clasificaciones que terminan produciendo el mismo efecto que los rankings de universidades desarrollados por consultoras globales y centros de estudios. Crean la imagen de buenas y por consiguiente de malas universidades, como si los instrumentos de medición o las regulaciones estatales fueran neutrales o inocuas. Así, las universidades más nuevas en cada país, muchas de ellas creadas en distintas ciudades, no solo son peor clasificadas, sino que no dejan de proliferar. El artículo deja entrever una hipótesis interesante, que es que, a mayor cantidad de regulaciones, clasificaciones y distinciones, las instituciones más nuevas y tal vez de peor “calidad” en su oferta no dejan de proliferar, como si



Fotografía: pxhere.com

el sistema que premia lo “mejor” necesitara una masa de instituciones para contrastarse. Muchas universidades se crean para atraer no a los mejores estudiantes en términos académicos y/o a los más privilegiados en términos económicos, sino que reúnen a estudiantes que se considera despliegan menos demandas o demandas menos complejas.

Finalmente, el artículo de Claire Polster avanza en un análisis que puede resultar novedoso para comprender las lógicas de privatización ya presentes en el norte global, para sopesarlas y construir una visión crítica desde el trabajo académico en el sur. Polster

identifica de una manera clara y sustentada en años de trabajo de campo y de trayectoria en el sistema universitario cómo las lógicas individualistas de la privatización de la educación superior, lleva a los mismos académicos a moverse en lo que denomina un círculo vicioso. Esto es, una serie de prácticas y estrategias en el desarrollo de su trabajo que tienden a reproducir las condiciones que los condujeron a la situación actual, con el mayor poder de control y regulación que los cuerpos administrativos y financieros de las universidades despliegan sobre el trabajo académico, las lógicas de búsqueda de financiamiento externo que terminan reproduciendo valoraciones diferenciales entre los académicos que las consiguen y los que no, entre otras prácticas que refuerzan la inseguridad, y la réplica de esas condiciones de trabajo en las universidades tanto estatales como privadas. En este sentido, su mirada sobre la privatización implica una producción constante de inseguridad académica, ya que las instituciones se privatizan en función de las lógicas de mercado que gobiernan su organización y funcionamiento, y ello genera una tendencia hacia el cierre sobre sí mismos de los académicos, es decir, hacia la primacía de lógicas personales e individuales antes que colectivas. El artículo es relevante para pensar el presente y el futuro del trabajo académico problematizando las lógicas privatizadoras ya presentes, que obturan la valoración y las capacidades de dar respuestas colectivas y construir lo común y lo público desde el trabajo y las relaciones interpersonales de quienes se desempeñan cotidianamente en las instituciones universitarias.

El dossier como obra colectiva invita a revisar tanto las dinámicas locales que se esbozan en los diferentes artículos así como una serie de tendencias globales que se reconocen en el proceso de desarrollo más reciente de la educación superior privada. Los resultados de las investigaciones aquí presentadas sobre el sector privado y su imbricación en el concierto de la educación superior con sus articulaciones, distinciones y disputas permiten trazar hipótesis acerca del modo en que se pone en juego la legitimidad de estas instituciones y de un subsistema en franca expansión.

Bibliografía

- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008) *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussels: Education International.
- Verger, A. et al. (2016) *The Privatisation of Education: a Political Economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press.

Notas

- ¹ El dossier se concentra en el Nivel Universitario y no en las instituciones de educación superior no universitarias que en cada país cobran nombres y organizaciones diferentes. No obstante, aquí se habla de educación superior, dada la relevancia que las universidades tienen para el conjunto de ese nivel.

² UNESCO Institute for Statistics (UIS) <http://uis.unesco.org/>

³ El proyecto fue dirigido por Sebastián Fuentes y participaron las/os investigadores/as: Graziela Perosa (Universidad de Sao Paulo, Brasil); Francisco Giménez Duarte (Universidad Nacional del Pilar, Paraguay); Mabel Davila, Adriana Chiancone y Enrique Martínez Larrechea (Universidad CLAEH, y Fundación IUSUR, Uruguay); Sandra Ziegler y Victoria Gessaghi (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina).



* Sebastián Fuentes es Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. Profesor e investigador, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. E-mail: sfuentes@flacso.org.ar

** Sandra Ziegler es Investigadora principal, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Profesora Asociada Regular de Problemática Educativa y Didáctica General, Profesorados de Enseñanza Media y Superior de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: sziegler@flacso.org.ar

Educación superior privada: las paradojas de la expansión educativa brasileña

Private Higher Education: the Paradoxes of Brazilian Educational Expansion

GRAZIELA SERRONI PEROSA*

Universidad de São Paulo

ALESSANDRO SOARES DA SILVA**

Universidad de São Paulo

Resumen

A partir de las estadísticas del Censo de Educación Superior y de una investigación de campo en instituciones privadas de educación superior, buscamos en este artículo reflexionar sobre la segmentación del sistema de educación superior brasileño y el público al que se dirige. Abordamos dos momentos de expansión de la educación superior brasileña (1960 y 2000), interesándonos, más específicamente, en las pistas disponibles sobre las características sociales de los estudiantes en el complejo y multifacético espacio de la educación superior brasileña. A pesar de la ampliación de las oportunidades de acceso registrada en los últimos años, los resultados apuntan a la supervivencia de viejas formas de segmentación del sistema educativo brasileño y al surgimiento de nuevas desigualdades, especialmente, las relativas al público que busca las modalidades de cursos a distancia y presenciales, en un estado anterior a la pandemia del SARS-CoV-2 donde la educación a distancia fue la única alternativa para continuar con la educación dadas las condiciones sanitarias del país.

Palabras clave: Educación Superior – Desigualdad - Educación superior privada - Características sociales de los estudiantes.

Abstract

Based on statistics from the Higher Education Census and field research in private higher education institutions, we seek in this article to reflect on the segmentation of the Brazilian higher education system and its target public. We address two moments of expansion of Brazilian higher education (1960 and 2000), being interested, more specifically, in the available clues about the social characteristics of students in the complex and multifaceted space of Brazilian higher education. Despite the expansion of access opportunities recorded in recent years, the results point to the survival of old forms of vertical segmentation of the Brazilian educational system and the emergence of new inequalities, especially those related to the public seeking distance and face-to-face courses, in a state prior to the SARS-CoV-2 pandemic, when distance education was considered the only alternative for pursuing education given the country's health conditions.

Keywords: Higher education – Inequality - Private higher education - Social characteristics of students

Cita recomendada: Serroni Perosa, G. y Soares Da Silva, A. (2021) "Educación superior privada: las paradojas de la expansión educativa brasileña", *Propuesta Educativa*, 30(55), pp. de 15-33.

La presencia de la subdivisión entre la enseñanza pública y la privada se reconoce como una característica común de los sistemas educativos de gran parte del mundo. Esta invariante estructural, sin embargo, presenta variaciones sustantivas dentro de las naciones que son tributarias de la historia de la institucionalización de los sistemas educativos nacionales. En particular, el caso brasileño llama la atención por la magnitud de la enseñanza superior privada. En 2019, eran más de 8 millones de matriculados en la enseñanza superior brasileña, de los cuales al menos el 75% acudió a la enseñanza superior privada (INEP/2019). Estos estudiantes se enfrentan a un universo altamente heterogéneo hecho de instituciones más recientes o firmemente establecidas, seculares o religiosas, dirigido a fracciones de grupos dominantes o estudiantes trabajadores.

La enseñanza superior privada ha crecido en muchos países del mundo, incluso en países europeos como Francia, donde ese sector siempre había ocupado una posición marginal. Algunos estudios han identificado el crecimiento de la matriculación en la enseñanza superior privada como un fenómeno global (Roussel *et al.*, 2015) y otros han destacado su importancia en América Latina (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017). Según Roussel *et al.* (2015), la participación del sector privado en la enseñanza superior es inferior al 10% en Alemania, Cuba, Sudáfrica y Nueva Zelanda. Una posición intermedia la ocupan Estados Unidos o Hungría, con hasta un 35%. Brasil, junto con Paraguay en América Latina, Indonesia, Japón y Corea del Sur, se encuentran con más del 60% de participación en la enseñanza superior privada. En Canadá, en Dinamarca y Grecia la enseñanza superior es totalmente pública. Entre las razones que se aducen para el crecimiento del sector privado de la enseñanza superior, Roussel *et al.* (2015) apuntan la incapacidad financiera de los estados para hacer frente a la creciente población estudiantil con un título de educación secundaria, razones políticas y el relativo retraso de la enseñanza superior pública en responder a los cambios de la estructura económica, como factores que ayudan a explicar el crecimiento de la educación superior privada.

A pesar de las crecientes proporciones de matriculación superior privada, el tema sigue siendo poco explorado, sobre todo, por los medios de comunicación a quienes les llama la atención los más recientes dispositivos de discriminación positiva en las universidades públicas brasileñas puestos en práctica desde mediados de la década de 2000 y ampliada con la Ley de Cuotas (2012) (Piotto y Nogueira, 2016; Almeida *et al.*, 2017). Esa relativa invisibilidad contribuye a la reproducción de un tipo particular de segregación social y escolar, como sugiere el caso brasileño.

Paradójicamente, los estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico en Brasil tienden a ir a universidades públicas, mientras que la masa de estudiantes brasileños va a universidades privadas cuyos diplomas tienden a ser menos valorados simbólicamente en comparación con los ofrecidos por las universidades públicas (Neves y Martins, 2016; Érnica y Almeida, 2015; Perosa y Costa, 2015). Una distorsión consensuada en la literatura especializada y que la Ley de Cuotas (2012) – cuyos fundamentos explicaremos más adelante – ha contribuido a cambiar.

Estas desigualdades educativas, estrechamente vinculadas en Brasil a la subdivisión entre lo público y lo privado, contribuyen a profundizar las desigualdades sociales en el país. Las desigualdades educativas se definen como las diferencias de acceso y orientación dentro de los sistemas educativos (Lebaron, 2015). La democratización se entiende como un proyecto para reducir las desigualdades en el rendimiento escolar, vinculadas al origen social, geográfico, de color/raza o de género (García y Poupeau, 2003).

Por lo tanto, no basta con constatar el aumento de las matrículas en la enseñanza superior. Hay que identificar las subdivisiones materiales y simbólicas que estructuran y jerarquizan los sistemas educativos. A partir de la noción de segmentación de los sistemas educativos, desarrollada por Fritz Ringer (1979) y observada por Pierre Bourdieu en *La Noblesse d'État* (1989), buscamos explorar cómo el capital económico se transforma en capital escolar en el contexto brasileño, tras décadas de ampliación del acceso a la educación superior.

El modelo analítico propuesto por Fritz Ringer en su obra *Education and Society in Modern Europe* (1979) propone destacar tres propiedades estadísticas de los sistemas educativos: su carácter inclusivo, medido por el número de matrículas por grupos de edad; su carácter progresivo, es decir, el grado de pertenencia de los alumnos a las clases medias y bajas; y la segmentación, que consiste en formas de subdividir los sistemas educativos en escuelas y programas paralelos que se distinguen tanto por sus planes de enseñanza como por el origen social de los alumnos.

Con base en datos extraídos del *Censo de la Educación Superior* (de 2015, 2017 y 2019) del *Instituto Brasileño de Geografía y Estadística* (IBGE) y los informes de la *Unión de Mantenedores de la Educación Superior* (SEMESP) se presenta un sintético panorama del estado actual del acceso a la educación superior brasileña y el perfil sociodemográfico de los titulados.

A partir de estas estadísticas nacionales, ampliamente disponibles en línea, presentamos una descripción del carácter inclusivo, a través de las tasas de matriculación en la enseñanza secundaria y superior. El grado de progresividad se observará a partir de la tasa de matriculación en la enseñanza superior por quintil de renta, recordando que esta información no está disponible por categoría socio profesional de los padres, mucho más precisa desde el punto de vista sociológico y todavía poco disponible en los sistemas estadísticos nacionales (Brochier y Pulici, 2015; Cardoso y Pretéceille, 2017). La subdivisión entre lo público y lo privado en Brasil es ciertamente un ejemplo importante de segmentación del sistema educativo, sin dejar de lado otras formas de segmentación como la educación diurna y nocturna, la educación presencial y la educación a distancia.

Además, se realizó una investigación de campo exploratoria mediante observaciones y siete entrevistas en instituciones privadas de enseñanza superior, en ciudades grandes y medias (hasta 500 mil habitantes) en 2019 y 2020¹. La mayoría de las entrevistas se realizaron en el lugar de trabajo, lo que nos permitió observar y fotografiar los entornos. Las entrevistas se realizaron a partir de un guión que incluía preguntas sobre la historia de



Fotografía: pxhere.com

las instituciones educativas, su inserción local, sobre la evolución de su oferta de cursos de grado y sobre el perfil social del público que recibe la institución.

En general, lo público y lo privado en educación a menudo son considerados como universos paralelos, separados y no como una forma de segmentación interna de los sistemas educativos. En realidad, ellos están estrechamente relacionados en la construcción de los sistemas educativos del sur y del norte del mundo (Oberti, 2007). Como en otros países, la historia del sistema educativo brasileño revela la centralidad de dos instituciones clave en este proceso: el Estado promueve la educación pública, gratuita y laica, mientras que la Iglesia Católica se presenta como defensora de la "libertad" de la familia y la elección de una educación religiosa. En Brasil, el enfrentamiento entre el Estado y la Iglesia se ha desarrollado en torno a una legislación que autorizaba y hacía viable el sector privado desde principios del siglo XX. Desde la Reforma de Rivadavia en 1911 hasta la Constitución Federal de 1988, se definieron normas legales que garantizaban el desarrollo de un mercado escolar, desde la educación infantil hasta la educación superior, con instituciones que compiten entre sí para atraer a las familias y a los jóvenes para estudiar en los establecimientos educativos privados (Cunha, 2000; Cury, 2009; Sampaio, 2014). De esta manera, la expansión de la educación en el país, su carácter inclusivo, se ha producido mediante el acceso a estructuras escolares muy desiguales.

Una de las características de una oferta escolar con fuerte participación del sector privado es su enorme heterogeneidad (Oberti, 2007). Tanto en términos de tipos de instituciones (universidades, facultades, etcétera), como en términos de programas de enseñanza, formaciones más cortas y más largas, entre otras muchas distinciones que se siguen recreando. Estas variaciones en la oferta de educación superior no son neutrales, sino que están simbólicamente jerarquizadas y tienden a atraer a públicos socialmente distintos, relativamente homóloga al ámbito de la enseñanza superior francesa, descrita por Bourdieu (1989) y observadas hoy en contextos nacionales muy diferentes (Hjellbrekke y Korsnes, 2013; Giovine, 2021).

La expansión reciente de la enseñanza superior brasileña

En el caso brasileño, el carácter inclusivo del sistema educativo tardó en desarrollarse. Las tasas de escolarización superaron a las de analfabetismo sólo a partir de los años 60. Según Schwartzman y Durham (1992), en 1950 la tasa de escolarización de la población era del 36,2% y la tasa nacional de analfabetismo del 50%. En 1960, el analfabetismo se redujo al 39% y la escolarización de 7 a 14 años alcanzó el 45,5% de los niños de esa edad. En 1970, la tasa de escolarización en este grupo de edad era del 67,1% y el analfabetismo del 33%. A partir de 1980, la tasa de matriculación en este grupo de edad alcanzó el 80% de los niños hasta que se generalizó por completo en 1990. Esta situación limitaba mucho la población interesada en los cursos de secundaria y, por lo tanto, en la enseñanza superior.

Aunque hoy sólo un tercio de la población brasileña ha completado una carrera, esta tasa aumenta continuamente a lo largo del siglo XX, especialmente en su segunda mitad². En 1960, sólo era el 1,1%. En 2017, la tasa bruta de la población con un título de educación superior brasileña es del 34,3%. Los períodos de mayor crecimiento de la matriculación se produjeron en los primeros cinco años de la década de 1960 y 2000.

Así, como muchos otros países del mundo, entre 1960 y 1970, en Brasil hubo una primera ola de fuerte crecimiento en la matrícula de las Instituciones de educación superior (IES), con un aumento de 500.000 estudiantes universitarios (Barroso y Mello, 1979; Sampaio, 2014). La primera ola de expansión de la educación superior fue caracterizada por la llegada de las mujeres a la universidad. En general, se concentraron en “carreras de mujeres” como educación, psicología, enfermería, entre otras.

La segunda ola de expansión del acceso a la educación superior brasileña (2000-2015) aumentó el ingreso de jóvenes de familias de menor nivel socioeconómico mientras se mantiene una creciente participación femenina, gracias a un conjunto de dispositivos de política pública destinados a democratizar la educación superior brasileña con efectos sobre la población que van mucho más allá de la dimensión económica y la inserción en el mercado laboral³. Según el Censo Brasileño de Educación Superior, en 1980, Brasil tenía casi un millón y medio de estudiantes universitarios en instituciones de educación superior pública y privada. Veinte años más tarde, en el año 2000, había algo más de 2 millones de matriculados en la enseñanza superior pública y privada.

Cuadro 1: Porcentaje de matriculados en la enseñanza superior, por dependencia administrativa

	Público	Privado
1930	56,3%	43,7%
1945	51,6%	48,4%
1960	58,6%	41,4%
1970	49,5%	50,5%
1980	35,7%	64,3%
1990	37,6%	62,4%
2000	32,9%	67,1%
2010	26,8%	73,2%

Fuente: Durham (2005) y Tachibana, Menezes-Filho y Komatsu (2014).

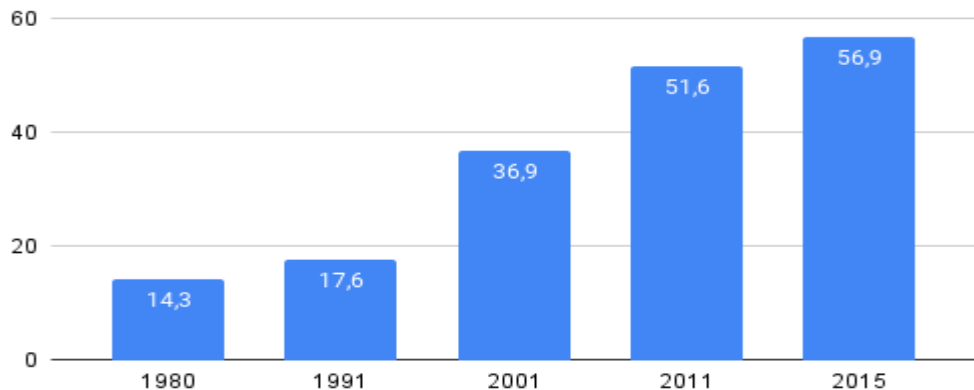
La evolución de las matriculaciones en la enseñanza superior pública y privada desde 1930 hasta 2010 ilustra la situación actual de predominio del sector privado. Hasta 1960, predominaba la matrícula de las IES públicas, aunque el sector privado representaba el 41,4%. Tras los 20 años de dictadura militar en el país (1964 a 1984), esta relación se invierte. La gran expansión de la educación superior brasileña en los años siguientes se produjo, sobre todo, a través del acceso a las IES privadas. En 2019, los estudiantes de educación superior ascienden a 6,5 millones, de los cuales el 75,8% están matriculados en la educación superior privada y el 24,2% en las universidades públicas del país.

Sin embargo, para que las aspiraciones educativas de los estudiantes incluyeran el acceso a la universidad, debía generalizarse el acceso a la enseñanza secundaria, muy selectiva durante muchos años y prácticamente monopolizada por los centros educativos privados, mantenidos mediante el cobro de cuotas mensuales bajo la responsabilidad de las familias y los jóvenes⁴.

La generalización del acceso a la escuela secundaria recién se produjo en Brasil en la década de 1990, como resultado de las políticas educativas del período de apertura (1982) rumbo a la democracia en el país (1985), a través de las cuales se intentó reducir la deserción escolar. Hasta entonces, había dos problemas distintos en ese momento, el acceso a la escuela, sobre todo en las pequeñas ciudades y en las grandes zonas rurales, y luego los que lograban entrar en la escuela se enfrentaban a múltiples reprobaciones que generalmente los desalentaban a seguir en la escuela. Gracias a las políticas iniciadas en la década de 1980 para reducir la repetición en la escuela primaria, el número de jóvenes que pueden acceder a la escuela secundaria aumentó a partir de los años de 1990 (Gráfico 1).

Gráfico 1: Evolución de la tasa neta de matriculación en la enseñanza secundaria en Brasil (1980 a 2015)

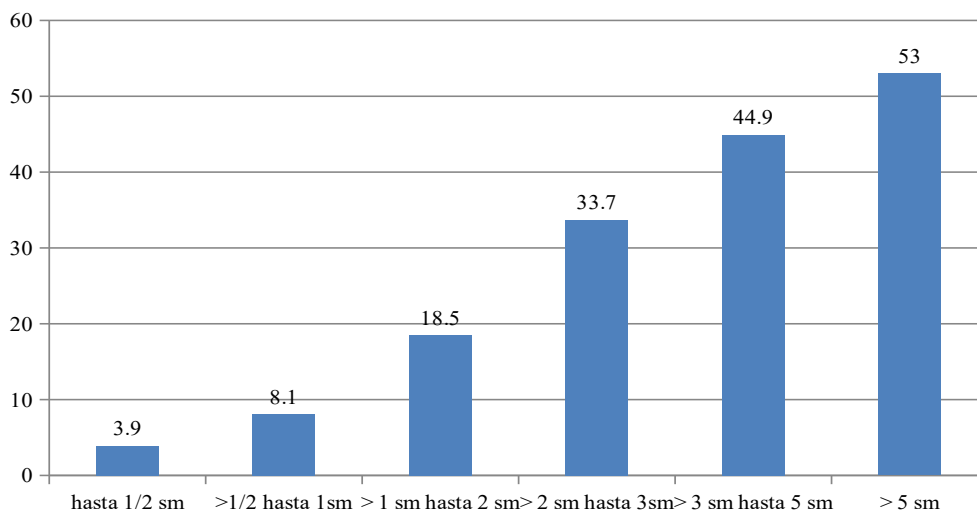
Evolución de la tasa neta de matriculación en la enseñanza secundaria en Brasil de 1980 a 2015.



Fuente: Censo escolar. Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), 2017. Elaboración propia.

A pesar de las numerosas diferencias regionales del país, los niveles de escolaridad han aumentado en todos los Estados de la federación. Un ejemplo puede ser el hecho de que las matrículas en el estado de São Paulo, el más rico del país, son de 73%, frente a los 56,9% en Brasil.

Dada la escasez de plazas en la enseñanza superior pública del país y la competitividad de los exámenes escolares, la iniciativa privada encontró un terreno fértil en Brasil. Como muestra el estudio *La privatización educativa en América Latina* (Verger, Moschetti y Fontdevilla, 2017), el crecimiento de la educación superior privada ha sido relevante en toda América Latina, con importantes variaciones. En el caso brasileño, los autores destacan que los altos niveles de descentralización administrativa dieron lugar al surgimiento de la educación privada precisamente en aquellos estados y municipios en los que el Estado tenía menos capacidad para realizar las inversiones públicas necesarias. En este sentido, los datos de acceso a la educación superior convergen con lo que proponen Verger, Moschetti y Fontdevilla (2017) y que se puede observar con las estadísticas públicas en el Gráfico 2.

Gráfico 2: Tasa neta de acceso a la educación superior por región del país (2000 y 2010, en %)

Fuente: Evolución del acceso de los jóvenes a la educación superior en Brasil. Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), 2010.

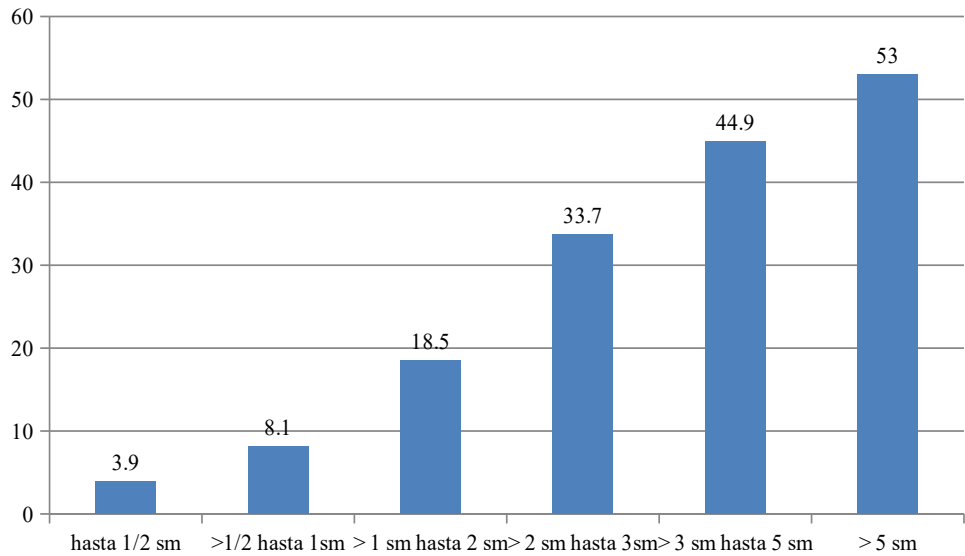
El gráfico 2 muestra cómo las regiones económicamente más ricas tienen tasas mucho más altas que las regiones del norte y del noreste. La investigación realizada por el Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA) describe bien la segunda ola de crecimiento de la educación superior, entre 2000 y 2010 (Corbucci, 2014) cuando la proporción de jóvenes matriculados en el país, entre 18 y 24 años de edad, aumentó del 9,1% al 18,7%. Si en 2014 hay una tasa neta de matriculación en la educación superior de 17,6%, cuando observamos las mismas tasas por estados de la federación vemos mejor las variaciones de norte a sur del país.

Perfil social de los estudiantes

Sabemos que las posibilidades de que un joven obtenga un título de educación superior en todos los países del mundo están asociadas, en diferentes intensidades, con la situación socioeconómica de sus familias, tal como lo revelan los datos de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE) y la bibliografía sobre el tema (Baudelot y Establet, 2009; Panayotopoulos, Lebaron y Perosa, 2021). En Brasil, no podría ser diferente. Las familias que reciben un salario mínimo representan el 12% de los estudiantes de enseñanza superior, mientras que las familias que reciben más de 5 salarios mínimos ascienden al 53%. Entre los jóvenes de 18 a 24 años de edad de las familias del quintil de ingresos más alto, las tasas de acceso son cercanas a las de los países de la OCDE.

Los datos actualmente disponibles para medir las posiciones sociales de los estudiantes están lejos de ser precisos. Lo más probable es que entre los hogares cuyos adultos son empleados de alto nivel, profesionales liberales y grandes propietarios en la industria y el comercio, las tasas de matriculación en la enseñanza superior en los estratos de ingresos más altos sean, incluso, más altas.

Gráfico 3: Tasa neta de asistencia a la educación superior, según las bandas de ingreso per cápita del hogar (2010)⁵



Fuente: Evolución del acceso de los jóvenes a la educación superior en Brasil. Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), 2010.

Sin embargo, cabe señalar que hay un porcentaje importante de familias con hijos en la enseñanza superior con ingresos medios, entre 2 y 5 salarios mínimos (entre 530 y 1.306 dólares) que fue el segmento de la población que más se benefició de la segunda oleada de expansión del acceso a la educación superior, sobre todo desde la década de 2000. Este crecimiento siguió una tendencia ya presente en la primera oleada de la década de 1960, de aumento de la demanda de educación superior provocada por los sectores medios urbanos, con el objetivo, especialmente, de entrar o ascender en las burocracias públicas y privadas a través de la obtención de un título de educación superior (Neves y Martins, 2016; Durham, 2005; Cunha, 1975).

La década de 2000 y 2010 se caracterizó por la introducción de dispositivos de política pública sin precedentes para ampliar el acceso de los grupos populares a la educación superior. Una innovación importante fue la implantación del Sistema Único de Selección (Sisu) dirigido a las IES públicas federales⁶.

Esto ocurrió en las universidades públicas federales, con políticas de discriminación positiva, como la Ley de Cuotas (2012), que reserva el 50% de las plazas en las universidades federales para estudiantes procedentes de escuelas públicas. La llamada Ley de Cuotas, sancionada bajo el gobierno de Dilma Rousseff en 2012, pretendía garantizar una mayor equidad en el acceso a la educación superior en las universidades federales brasileñas. Ante la constatación estadística de que el 20% de la población escolar de la enseñanza secundaria privada ocupaba más del 60% de las plazas en las universidades públicas, la actual Ley de Cuotas se diseñó combinando tres criterios: la procedencia escolar de la enseñanza secundaria (pública o privada), el nivel socioeconómico de los alumnos y, en tercer lugar, el color de la piel autodeclarado en los exámenes de acceso, en particular el *Examen Nacional de Bachillerato* (ENEM). Una política educativa que efectivamente viene promoviendo una recomposición del origen social del alumnado sin precedentes, especialmente en las universidades

públicas brasileñas. La enseñanza superior privada no está obligada a aplicar la Ley de Cuotas. Sin embargo, las conquistas en el ámbito de las universidades públicas encuentran eco en los movimientos sociales de jóvenes que fomentan la introducción de mecanismos de discriminación positiva.

A pesar del debate en la comunidad académica y los medios de comunicación y de sus implicaciones políticas, los datos estadísticos y la literatura del período revelan que fue a través de las IES privadas, gracias a un fuerte programa de subsidios estatales, que se amplió el acceso a la educación en el país. En 2000 y 2010, el *Programa Universidad para Todos* (ProUni)⁷ y el *Fondo de Financiación Estudiantil para la Educación Superior* (FIES)⁸ asignaron recursos públicos a la educación superior privada (Corbucci, 2014; Ikuta y Barreyro, 2021). Hoy en día, la mayor parte del aumento de la matrícula en la educación superior brasileña se debe a la educación superior privada.

Para Verger, Moschetti y Fontdevilla, (2017), el surgimiento de una nueva clase media en la década de 2000 y una serie de iniciativas federales que subsidian el crecimiento de la educación privada superior en los años 1990, 2000 y 2010 favorecieron el aumento de la demanda de educación superior. Muy discutida en términos conceptuales (Pochman, 2012), esta «nueva clase media» surge como resultado del control de la inflación en los años 90, del crecimiento económico de la década de 2000 y de una política de aumento del salario mínimo (Carvalho, 2018). Es para este público, con un capital escolar a menudo modesto e insuficiente para superar las pruebas selectivas de acceso a la enseñanza superior pública⁹, que el sector privado de la enseñanza superior ha crecido en este período, beneficiándose de un amplio programa de subvenciones estatales a las instituciones privadas de enseñanza superior del país, como el ProUni y FIES.

El acceso a la educación superior pública brasileña, al contrario de lo que ocurre en Argentina o Francia, se realiza a través de exámenes de selección muy competitivos. La adquisición de capital escolar y la preparación para la aprobación en los exámenes depende directamente del volumen de capital económico de las familias. Antes de la adopción de políticas de discriminación positiva en 2012, más del 60% de los estudiantes de las universidades públicas procedían de los centros de enseñanza primaria y secundaria privados, siendo que la representación de los estudiantes privados en la población escolar secundaria es de aproximadamente 20% (Perosa y Costa, 2015).

Las universidades públicas son, globalmente, el polo más prestigioso de la educación superior brasileña y en su interior, están sobrerrepresentados estudiantes provenientes de escuelas secundarias privadas, de familias con mayores ingresos y blancas. La masa de la población en la educación superior brasileña se encuentra en el sector privado de la educación superior, como lo demuestran las estadísticas públicas disponibles. Ni siquiera la ampliación del número de plazas con la creación de nuevas universidades públicas, muchas de ellas en regiones pobres del Brasil que nunca habían tenido una instalación pública de este tipo, fueron suficientes para democratizar el acceso a las universidades públicas (Perosa y Costa, 2015). Hubo que esperar a la introducción de la Ley de Cotas en 2012 para que las universidades públicas hayan alcanzado el 50% de sus alumnos procedentes de centros públicos en la secundaria y primaria.

Sabemos que el simple acceso generalizado a la educación produce una traducción de las desigualdades sociales hacia el interior de los sistemas educativos (Bourdieu y Passeron, 1964). Los jóvenes de origen social más modesto pueden tener un nivel educativo superior al de sus padres, pero la diferencia entre ellos y los jóvenes de origen social privilegiado puede seguir siendo enorme. La democratización cualitativa presupone, precisamente, la reducción de estas diferencias (García y Poupeau, 2003).

¿Una nueva segmentación? La educación presencial y a distancia

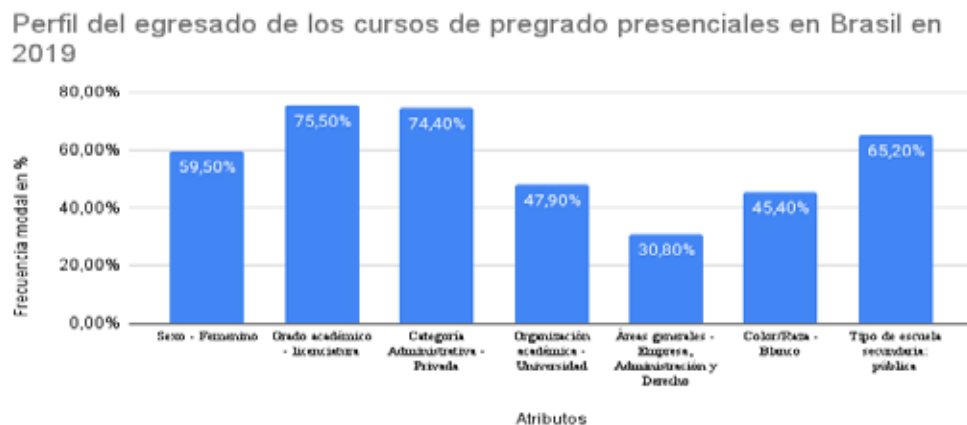
Si la matrícula en la enseñanza superior brasileña creció fuertemente a partir de la década de 2000 se debió a esta combinación de medidas que incluían el aumento del número de centros educativos públicos y privados y una política de concesión de fuertes subvenciones estatales al sector privado, que multiplicó la matrícula en la enseñanza en su conjunto y especialmente en el sector privado. Paralelamente al crecimiento de las matrículas en la enseñanza superior, ha aumentado progresivamente la enseñanza a distancia, una modalidad desarrollada principalmente en el sector privado.

A diferencia de lo que ocurrió abruptamente en 2020, cuando la epidemia de SARS-CoV-2 llevó a las universidades públicas a adoptar la enseñanza a distancia, esa fue una modalidad de enseñanza desarrollada en el sector privado de la enseñanza superior para reducir los costes con el pago de los profesores, maximizar los beneficios o incluso hacer viable el mantenimiento de algunos centros privados de enseñanza superior. No cabe duda que hasta el 2019, la modalidad de enseñanza presencial del 65% predominaba en el país en la educación superior pública y privada. Sin embargo, la enseñanza a distancia ya representaba el 33% de las inscripciones en el sector privado.

Si observamos los datos del Censo Brasileño de Educación Superior (INEP, 2017 a 2019), encontramos varias evidencias del público socialmente diferenciado que accede a la educación presencial y a distancia tal y como estaba configurada a finales de 2019, antes por lo tanto de la pandemia de COVID-19.

Los títulos más solicitados en la educación a distancia son las licenciaturas. La licenciatura, en Brasil, es un título específico para quienes deseen ser profesores. Otras profesiones en Brasil acceden al título de *Bacharel*. Esta demanda de formación del profesorado acompaña a la expansión del sistema educativo brasileño, que ha ido creciendo desde las últimas décadas del siglo XX (Hasenbalg y Silva, 2003). Recientemente, la titulación superior de los profesores de primaria y secundaria se convirtió en un requisito mínimo en las políticas educativas destinadas a mejorar la formación de los docentes y requiere una educación superior, el diploma de licenciatura (Gráfico 4).

El Gráfico 4, disponible en el Censo de Educación Superior (2019), presenta una síntesis esclarecedora sobre un conjunto mayor de características sociales de los egresados que permiten ir más allá del origen escolar y del nivel socioeconómico de los estudiantes. Esto pone de manifiesto hasta qué punto el crecimiento de la matrícula en la enseñanza superior brasileña es un fenómeno estrechamente relacionado con el aumento de la escolarización femenina y la ampliación de la enseñanza que exige la reciente expansión de los sistemas educativos en el país.

Gráfico 4: Perfil del egresado de los cursos de pregrado a distancia en Brasil (2019)

Fuente: Censo de la Educación Superior (INEP, 2019).

Se podría pensar que la educación a distancia responde a la necesidad de los profesores de obtener un título de educación superior para poder permanecer en la profesión docente e, incluso, para avanzar en sus carreras. Otras características de los estudiantes en las modalidades presenciales corroboran esta hipótesis. Los estudiantes de educación superior presencial son más jóvenes y buscan el bachillerato predominantemente. En la educación superior privada y a distancia se matriculan estudiantes mayores que buscan principalmente una licenciatura que les permita acceder al magisterio.

No por casualidad, la modalidad de educación a distancia ofrecida por las IES privadas tiende a ser vista en el ámbito educativo brasileño como una educación de nivel inferior a las titulaciones presenciales. Una percepción que puede o no cambiar tras el control total de la pandemia de 2020/2021, cuando todas las instituciones de educación superior comenzaron a ofrecer educación a distancia.

Notas etnográficas sobre las IES privadas

Desde la investigación de campo, las entrevistas y las imágenes de las IES con la comparación sistemática de la génesis y sus propiedades sociales revelan la relativa heterogeneidad de la oferta de enseñanza superior privada. Las imágenes que aparecen a continuación proceden de instituciones privadas de enseñanza superior de São Paulo visitadas durante la investigación de campo. Reflejan las grandes distancias que oponen el universo de los establecimientos privados destinados a las élites y los destinados a los estudiantes trabajadores. También reflejan otras subdivisiones señaladas por la literatura, como las IES que ofrecen cursos tecnológicos, licenciaturas y grados. El cuadro comparativo permite recuperar aspectos decisivos de su historia como el año de fundación, su ubicación en la ciudad y la oferta de cursos con la que iniciaron su actividad.

Para facilitar el estudio comparativo de las diferentes instituciones educativas y escapar a la tentación de pensar en ellas por separado, nos inspiramos en las nociones de espacio social y de campo universitario, tal como las desarrolló Pierre Bourdieu en *La Noblesse d'État* (1989) y en *Homos Academicus* (1984). Para el autor, el espacio social y sus diferentes campos pueden ser aprehendidos comparando un conjunto de propiedades relevantes para describir todas las instituciones educativas.

En nuestro caso, la fecha de fundación, ubicación, tipo de carreras, entre otros, son datos que, si se tratan de manera relacional, permiten captar las distancias y proximidades materiales y simbólicas entre ellas. Este procedimiento es de suma importancia, por ejemplo, para comprender por qué el desempeño de los diplomas es desigual. El tipo de institución a la que se accede tiende a producir efectos duraderos en las trayectorias educativas y laborales de los individuos. Desde esta perspectiva sociológica, no basta observar la expansión de la oferta educativa, sino que es necesario pensar en ella como un todo estructurado y jerarquizado. El paso por una u otra institución confieren poder, prestigio y triunfos a los titulares de sus diplomas o a la inversa, pueden conferir diplomas devaluados. Los diplomas devaluados constituyen una de las contradicciones de la expansión educativa, lo que Bourdieu (1993) llamaba los “excluidos del interior”.

Entre las siete entrevistas realizadas, tres de ellas tuvieron lugar en el contexto de la megalópolis de São Paulo (12.325.232 habitantes) y otras cuatro, en ciudades más pequeñas. Seleccionamos Aracajú - Sergipe, con 664.908 habitantes (3 entrevistas) y Mogi das Cruzes con 450.785 habitantes (1 entrevista).

Cuadro 4: Las IES investigadas

IES	Fecha de creación	Ciudad	Localización	Público atendido	Primeros cursos
IES 1	1.954	São Paulo	Al lado de la estación de metro	Hijos de profesionales liberales, grandes comerciantes y empresarios.	Administración de Empresas
IES 2	1.962	Mogi das Cruzes	Junto a la estación de tren urbano	Estudiantes interesados en ser profesores	Filosofía, ciencia y literatura
IES 3	1970	Aracaju	Cerca de las principales avenidas de la ciudad	Estudiantes que trabajan, cursos nocturnos	Ciencias contables, administración de empresas y letras.
IES 4	1.972	São Paulo	Al lado de la estación de metro	Estudiantes que trabajan, cursos nocturnos	Administración de Empresas, economía.
IES 5	1.972	Aracaju	Cerca de las principales avenidas	Socialmente heterogéneo, de acuerdo con la carrera.	Ciencias Económicas, Administrativas y Contables
IES 6	1.995	Aracaju	Cerca de la terminal de autobuses	Estudiantes interesados en ser profesores	Pedagogía
IES 7	2.003	São Paulo	En una gran avenida, pero lejos del metro	Estudiantes que trabajan, cursos nocturnos	Sistemas de información y redes informáticas

Fuente: Elaboración propia.

La fecha de creación es un criterio de diferenciación fundamental porque podemos identificar en qué contexto socio-histórico han llegado estas instituciones en el campo educacional local. Podemos notar un mayor número de IES a partir de esta primera generación de masificación escolar entre 1960 y 1970. Cuatro instituciones pueden considerarse el fruto de esta “primera generación” de la expansión de la educación superior brasileña (IES 2, 3, 4 y 5). Y tenemos dos IES que representan la segunda generación de la expansión del acceso a la educación superior creadas alrededor del año 2000. La proximidad de las sedes a los medios de transporte público es otra característica común entre ellas. Las imágenes a las que apuntamos durante nuestra visita materializan este perfil de universidad de masas, dirigido a los grupos intermedios de la demanda de educación superior.

El caso de la IES 7 es emblemático de las múltiples formas de segmentación, vertical y horizontal (Ringer, 2003). Está situada en un barrio céntrico, nacida de una pequeña empresa familiar de cursos de informática. Los cursos se imparten exclusivamente en horario nocturno y se dirigen a un público compuesto por hombres jóvenes y trabajadores de clase media baja interesados en los sistemas de información y otros tipos de cursos informáticos. También aquí, al observar los espacios que pudieron ser captados por las imágenes, se nota cómo la forma de organizar los espacios traduce las condiciones de vida de los jóvenes trabajadores que allí estudian.



IES 7 - Las motocicletas estacionadas frente a la entrada de la facultad

Al igual que otras IES que integran este estudio, la IES 7 se centra en los estudiantes de turno noche. El predominio de los cursos de tecnología de la información (TI) ayuda a explicar el número de motocicletas estacionadas frente al colegio. Los estudiantes llegan poco antes de las 19 horas, en la entrada pueden comer los bocadillos vendidos por los vendedores ambulantes o comer algo en la cafetería diseñada para una comida rápida.

El caso de la IES 4 también es interesante. Al igual que en la IES 7, la gran mayoría de los



IES 7 - La entrada principal a las 19hs

cursos funcionan de noche, con la excepción de los cursos de salud (medicina, veterinaria, fisioterapia, etcétera) que se imparten a tiempo completo (mañana y tarde). De manera muy convergente con la historia de la mayoría de las IES que integran este estudio nació como una empresa familiar. Hoy en día, cuenta con más de 50.000 estudiantes porque fue «incorporada» en 2012 por un gran grupo del sector educativo, una universidad privada que gracias a su crecimiento ha ido comprando otras instituciones. Después de la fusión de las empresas, la IES 4 mantiene el mismo nombre desde que pasó de la universidad en 1994. Mantuvo los mismos cursos y creó otros nuevos siguiendo las directrices de la nueva empresa y se centró igualmente en el mismo público, formado por estudiantes-trabajadores, siendo el perfil del estudiante diferente sólo en el curso médico, principalmente, dado el alto valor de la cuota mensual. Como en el resto de las entrevistas de las IES, con la excepción de la IES 1, todos estos colegios y universidades sobreviven gracias a un sistema de préstamos para el pago de las tasas de matrícula. De hecho, como nos explicó el gerente entrevistado, hace cuarenta años en la IES 4, este sistema incluye los programas estatales de crédito estudiantil y un programa de becas institucionales.



IES 4 - Entrada principal con acceso controlado



IES 4 - Edificio principal de 7 pisos y rampas



IES 4 - Exposición de trabajos en el vestíbulo de la universidad



IES 4 - Empresa de financiamiento de crédito educativo instalada en el hall

Las fotografías anteriores, tomadas durante el trabajo de campo, sacan a la luz el espacio de una gran universidad privada de São Paulo, situada en las proximidades de una estación de metro. Desde los torniquetes de entrada, hasta las amplias rampas, pasando por el público mayoritariamente femenino y a veces de edad avanzada, son preciosas pistas sobre las características sociales del público atendido. La presencia de una agencia privada de préstamos financieros en el lobby de las IES sugiere el progresivo paso a manos de instituciones del sector financiero del control de los préstamos universitarios y el debilitamiento de FIES y ProUni en los últimos años.

El predominio de los cursos nocturnos, incluso en la educación presencial, sugiere que una parte expresiva de los jóvenes brasileños, en las modalidades de educación presencial o a distancia, acceden a la educación superior como “estudiantes trabajadores” (Bourdieu, 2003). Esto sugiere la importancia de los estudios que tratan de arrojar luz sobre las condiciones de vida de los estudiantes, las condiciones de estudio, la relación con el tiempo, aspectos que aún no han sido suficientemente explorados por la literatura nacional e incluso internacional (Grignon, 2000).

Para finalizar

Este artículo trató de la diversidad social de la oferta educativa privada brasileña. Analizamos dos olas de expansión del acceso a la educación superior que ocurrieron en la segunda mitad del siglo XX. Entre 1960 y 1970, la primera ola tuvo como característica principal el acceso más amplio de las mujeres a la educación superior, especialmente las que terminarían la secundaria. La primera ola representó una expansión del acceso sin alterar sustancialmente las posibilidades de acceso para los jóvenes de clases populares.

En la segunda ola se puede hablar de una mayor democratización (1990-2017) haciendo que la posibilidad de acceso a la educación superior sea mucho más factible para sectores mucho más amplios de la sociedad gracias a los mecanismos institucionales de las políticas públicas destinadas a contrarrestar el elitismo de la población en la enseñanza superior. Buscamos explorar hasta qué punto la difusión del acceso a la educación superior brasileña en los últimos años ha contribuido efectivamente a reducir las distancias entre las trayectorias escolares.

Una posible lectura de la relación entre la educación y las desigualdades sociales es que la primera siempre contribuye a la reproducción de las segundas, sin cesar, sin fisuras y sin contradicciones. En este estudio, pretendimos explorar la inercia, pero también las paradojas y contradicciones de este proceso continuo.

En este sentido, el concepto de segmentación de los sistemas educativos de Fritz Ringer (2003) es especialmente útil para pensar no sólo en las divisiones más evidentes de la orientación dentro de los sistemas educativos, sino también en otras formas de segmentación que se recrean históricamente en diferentes contextos nacionales. La subdivisión entre estudiantes nocturnos y diurnos es una de ellas. Más recientemente, las diferencias entre los alumnos y los planes de estudio de los estudiantes en los cursos sin contacto físico constituyeron otra importante subdivisión en el caso brasileño, mucho antes de la pandemia de COVID-19.

Se puede notar que la educación superior brasileña está marcada por paradojas derivadas del capitalismo neoliberal que impone accesos desiguales según la renta y los tipos de escolaridad y regionalidad. Estas cuestiones muestran paradojas que exigen de los estudiosos en educación y de los gobernantes revisar permanentemente el sistema educativo para que no haya más ofertas educativas de primera y de segunda línea. El tema de la educación superior en Brasil muestra una importante ampliación de acceso, pero de lejos eso indica disminución de las distinciones que separan ricos y pobres, hombres y mujeres, entre otros.

Bibliografía

- Almeida, A. M. y Érnica, M. (2015) “Inclusão e Segmentação Social no Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (1990-212)”, *Educação & Sociedade*, v. 36, pp. 63-83.

- Almeida, A. M. (2009) *A Escola dos Dirigentes Paulistas*. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora.
- Almeida, A., Giovine, M., Alves, M., y Ziegler, S. (2017). "A Educação Privada na Argentina e no Brasil", *Educação e Pesquisa*, 43(4), pp. 939-956.
- Barroso, C.; Mello, G. (1979) "O acesso da mulher ao ensino superior", *Cadernos de Pesquisa*, 15, 47-75.
- Baudelot, C., y Establet, R. (2009) *L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Éditions du Seuil et La république des idées.
- Bourdieu, P. (1984) *Homo Academicus*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989) *La noblesse d'État: Grandes écoles et esprit de corps*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1993) *La misère du monde*. Paris: Éditions Seuil.
- Bourdieu, P. (2003) "A "juventude" é só uma palavra", en *Questões de sociologia*, Lisboa: Fim de século.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964) *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Brochier, C.; Pulici, C. (Org.) (2015) *Classes sociales et rapports de classe*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Cardoso, A. y Preteceille, E. (2017) "Classes Médias no Brasil: Do que se Trata? Qual seu Tamanho? Como Vem Mudando?", *DADOS Revista de Ciências Sociais*, v. 60, pp. 977-1023.
- Carvalho, L. (2018) *Valsa brasileira: do boom ao caos econômico*. São Paulo, Editora: Todavia, 190p.
- Corbucci, P. (2014) *Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Cunha, L. (1975) "A expansão do ensino superior: causas e consequências". *Revista Debate e Crítica*, n. 5, p. 27-58.
- Cunha, L. (2000) "Ensino superior e universidade no Brasil", en Lopes, E. M.T.; Faria Filho, L. y Veiga, C. G. *Quinhentos anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cury, C. (2009) "A desoficialização do ensino no Brasil: A Reforma Rivadávia", *Revista Educação e Sociedade*, 30(108), 717-738.
- Durham, E. (2005) Educação superior, pública e privada (1808 -2000), en Brock, C. y Schwartzman, S. (orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Durham, E. y Schwartzman, S. (1992) *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: Edusp.
- Garcia, S. y Poupeau, F. (2003) "La mesure de la "démocratisation" scolaire", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 149, pp. 74-87.
- Giovine, M. A. (2021) "Elección y selección: estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina", *Foro de Educación*, 19(1), 181-198. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.747>
- Grignon, C. (2000) (Org.) *Les conditions de vie des étudiants: enquête OVE*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hasenbalg, C. y Silva, N. (2003) *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks.
- Hjellbrekke, J. y Korsnes, O. (2013) "Héritiers et outsiders: sur la noblesse d'État norvégienne", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 200, pp. 86-105. <https://doi.org/10.3917/ars.200.0086>
- Ikuta, C. I. y Barreyro, G. B. (2021) "Análise da qualidade dos cursos do Programa Universidade para Todos (PROUNI)", *REVISTA FAEBA*, v. 30, p. 344-363.
- Lebaron, F. (2015) *35 grandes notions de la sociologie*. Paris: Dunod.
- Neves, C. E. B. y Martins, C. B. (2016) "Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente", en Dwyer, T., Zen, E. L., Weller, W., Shuguang, J. y Kaiyuan, G. (Org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação : uma pesquisa sino-brasileira*. Pequim: IPEA; Social Science Academic Press/ SSAP.
- Menezes-Filho, N., Komatsu, B. K., Rocha, R. H. y Oliveira, A. P. (2017) "A relação entre o ensino superior público e privado e a renda e emprego nos municípios brasileiros", *Pesquisa e Planejamento econômico*, v. 47, pp. 39-69.
- Oberti, M. (2007) *L'école dans la ville: Ségrégation-mixité-carte scolaire*. Paris: Presses de Sciences-Po.
- Panayotopoulos, N., Lebaron, F.; Perosa, G. (2021). Ελλάδα δέκα χρόνια μετά. Κοινωνικές Επιστήμες, v. 12-13, pp. 5-79.

- Perosa, G.; Costa, T. (2015) "Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp", *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 130, pp. 117-137.
- Piotto, D.; Nogueira, M. (2016) "Incluindo quem? Um exame de indicadores socioeconômicos do Programa de Inclusão Social da USP", *Educação e Pesquisa* 42, pp. 625-649.
- Pochmann, M. (2012) *Nova Classe média?: O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo.
- Ringer, F. (1979) *Education and society in Modern Europe*. Bloomington and London: Indiana University Press.
- Ringer, F. (2003) "La segmentation des systèmes d'enseignement: Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(4), pp. 6-20.
- Roussel, I., Bonhot, J., Foucault, M., Chevet, C. y Baes-Honoré, C. (2015) *L'enseignement supérieur privé: propositions pour un nouveau mode de relations avec l'Etat*. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Sampaio, H. (2014) "Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: Conceitos para discussão", *RBCS*, 29(84), 43-55.
- Tachibana, T., Menezes-Filho, N. A y Komatusu, B. K. (2014) *Ensino superior no Brasil*. São Paulo: Centro de Políticas Públicas do Insper (Policy Paper n. 14).
- Verger, A., Moschetti, M., y Fontdevila, C. (2017) *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Notas

32

- ¹ La investigación "La oferta de formación de grado en la educación superior privada en el Mercosur: escalas urbanas y diferenciación regional" fue dirigida por Sebastián Fuentes y radicada en la Universidad Tres de Febrero (CEIPSU/UNTREF) entre 2018 y 2020. El objetivo principal de la investigación fue identificar los patrones de crecimiento de la oferta de educación superior privada en Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay en centros urbanos grandes y medianos. Agradezco a Sebastián Fuentes por la oportunidad de intercambio y por las diversas lecturas y comentarios que contribuyeron a la elaboración final de este artículo. No obstante, la responsabilidad del contenido es exclusiva del autor.
- ² A nivel mundial, las tasas de analfabetismo comenzaron a reducirse a partir del decenio de 1960. De hecho, la obra de Paulo Freire no puede entenderse sin hacer referencia a este contexto nacional.
- ³ Merece la pena destacar que el proceso de escolarización femenina además de reciente ha generado efectos de emancipación y autonomización de las mujeres en particular sobre el mercado de trabajo y las variaciones de configuraciones familiares.
- ⁴ Según los estudios de Naércio Menezes-Filho, en 2007 la cuota mensual de una facultad privada en Brasil costaba 624 reales, lo que hoy correspondería a 113 dólares al mes. Cf. Menezes-Filho *et al.* (2017).
- ⁵ El salario mínimo (sm) es el salario más bajo que una empresa puede pagar a sus empleados, establecido por ley y cuyos valores se revisan año tras año. En 2021, el salario mínimo es de 1.100 reales, lo que corresponde a 201 dólares, aproximadamente.
- ⁶ El Sisú es un sistema informatizado, gestionado por el Ministerio de Educación desde 2010, en el que las instituciones públicas de enseñanza superior ofrecen plazas a los candidatos que participan en el Examen Nacional de Bachillerato (ENEM) (Neves y Martins, 2016).
- ⁷ El Programa Universidad para Todos (ProUni) del Ministerio de Educación ofrece becas, totales y parciales (50%), en instituciones privadas de enseñanza superior. Según la información disponible, "para solicitar becas completas, el estudiante debe demostrar unos ingresos familiares brutos mensuales por persona de hasta 1,5 salarios mínimos. Para las becas parciales (50%), los ingresos brutos mensuales de la familia deben ser de hasta 3 salarios mínimos por persona. El estudiante debe haber obtenido al menos 450 puntos en

los exámenes ENEM y no haber obtenido un cero en la prueba de redacción. Sobre este tema, véase: <http://prouniportal.mec.gov.br/>

- ⁸ El Fondo de Financiación de Estudiantes (FIES) es un programa del Ministerio de Educación destinado a financiar la graduación en la enseñanza superior en los centros educativos privados (Ley 10.260/2001). Los estudiantes matriculados en cursos de educación superior que tengan una evaluación positiva en los procesos llevados a cabo por el Ministerio de Educación pueden solicitar financiación. El FIES ofrece un préstamo estudiantil a bajo interés que el estudiante debía devolver después de graduarse. Ver: <https://sisfiesportal.mec.gov.br>
- ⁹ Los exámenes de acceso a la educación superior en Brasil, conocidos como “vestibulares”, son pruebas de conocimientos escolares que exigen un alto grado de memorización, capital escolar y cultural, como lo demuestra el estudio de Ana María Almeida sobre las escuelas secundarias con altos índices de aprobación (2009).



* Graziela Serroni Perosa es Doctora en Educación, Universidad Estatal de Campinas; Profesora asociada de la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades, Universidad de São Paulo; Coordinadora del Programa de Postgrado en Estudios Culturales, Universidad de São Paulo, Brasil. E-mail: gperosa@usp.br

** Alessandro Soares da Silva es Filósofo, Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais; Magister y Doctor en Psicología Social, Pontificia Universidad Católica de São Paulo; Profesor en el Programa de Postgrado en Estudios Culturales de la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades, Universidad de São Paulo, Brasil. E-mail: alessoares@usp.br

Educación superior privada en Argentina: customización y políticas de territorialización en la expansión y diversificación universitaria

Private Higher Education in Argentina: Customization and Territorialization Policies in University Expansion and Diversification.

SEBASTIÁN FUENTES*

FLACSO, sede Argentina

SANDRA ZIEGLER**

FLACSO, sede Argentina

Resumen:

El sector privado universitario posee un desarrollo de 60 años, sus unidades académicas se emplazan en las grandes ciudades y capitales provinciales del centro y norte argentino, atravesando en los últimos años un proceso de expansión territorial de magnitud. El crecimiento y diversificación actuales muestran una dinámica de customización de la oferta de las instituciones, que se diversifican en el territorio incluso en ciudades intermedias del interior del país. La customización se realiza en función del perfil de los/as estudiantes (sector de clase, cercanía con la universidad, tipo de oferta), y a partir de una propuesta pedagógica que interpela a sectores sociales que buscan cada vez más una universidad centrada en el acompañamiento de los estudiantes, la adaptación a sus intereses y posibilidades, y que a su vez produce múltiples diferenciaciones, como la internacionalización o las alianzas con actores locales/municipales. La política de territorialización permite a las universidades privadas expandirse a ritmos graduales, en escalas reducidas y económicamente viables. La investigación se desarrolló con una estrategia cualitativa que indagó las estrategias institucionales de ofertas y de sedes principales y no principales desplegadas en ciudades de distinto tamaño y carácter político-administrativo de la Argentina.

Palabras clave: Universidades – Territorialización – Oferta – Customización – Internacionalización

Abstract:

The private university sector has been developing for 60 years, its academic units are located in the large cities and provincial capitals of central and northern Argentina, and in recent years it has undergone a process of significant territorial expansion. The current growth and diversification show a dynamic of customization of the institutions, which are diversified in the territory, including intermediate cities in the country. Customization is carried out according to the profile of the students (class sector, proximity to the university, careers), and on the basis of a pedagogical proposal that appeals to social sectors that increasingly seek a university centered on the accompaniment of students, the adaptation to their interests and possibilities, and which in turn produces multiple differentiations, such as internationalization or alliances with local/municipal actors. The territorialization policy allows private universities to expand in gradual rhythms, on reduced and economically viable scales.

The research was developed with a qualitative strategy that approaches the institutional strategies of offerings and main and non-main campuses deployed in cities of different sizes and political-administrative character in Argentina.

Keywords: Universities - Territorialization - Offer - Customization - Internationalization

Cita recomendada: Fuentes, S. y Ziegler, S. (2021) "Educación superior privada en Argentina: customización y políticas de territorialización en la expansión y diversificación universitaria", *Propuesta Educativa*, 30(55), pp. 34-57.

1. Introducción¹

En la primera mitad del siglo XX Argentina presentó una extensa tradición de educación pública de carácter laico en sus diferentes niveles educativos que progresivamente fue cediendo terreno al sector privado con énfasis variados y una presencia dispar en los diferentes niveles educativos.

En el caso de la educación superior, hasta fines de la década del cincuenta las universidades estuvieron bajo la órbita exclusiva del Estado. Las muy escasas instituciones como el Colegio Libre de Estudios Superiores que brindaban educación superior, carecían de la habilitación para emitir titulaciones oficiales. Recién a partir de 1958 con la promulgación de la denominada *ley Domingorena*² las universidades privadas fueron autorizadas a otorgar títulos con validez nacional. Las primeras instituciones se ubicaron en los grandes centros urbanos de entonces donde la Iglesia Católica y otros actores de peso contaban con personal y recursos para avanzar en la creación de instituciones, resultando en una oferta privada que se concentró en la Ciudad de Buenos Aires, en las grandes capitales de provincia (Santa Fe, Córdoba, Mendoza) y en las capitales del norte del país. Ese punto marcó el camino hacia un proceso gradual de diversificación de la educación superior, que hacia fines del siglo XX e inicios del XXI se configuraba como un sistema con mayor presencia estatal en la matrícula pero con un gran número de heterogéneas universidades privadas en cuanto a su perfil, a la organización de su enseñanza, y, también, en su política de emplazamiento y expansión en distintas localidades.

Desde entonces, la investigación sobre la educación superior viene dando cuenta de los procesos globales que atraviesan las instituciones (García Guadilla, 2003; 2013), el trabajo académico y la docencia (Fernández Lamarra y Pérez Centento, 2011), identificando procesos tales como la mercantilización de la educación superior³, la internacionalización de sus perfiles y de la matrícula a la que convocan, que supera las fronteras locales y nacionales (Landinelli, 2009; Didou-Apetit, 2018; Suasnábar *et al.*, 2019). También se ha dado cuenta de transformaciones vinculadas a la polinización de los mecanismos de *accountability* (Shore y Wright, 2015), que como regulaciones transnacionales permearon distintas iniciativas de la educación superior en gran parte de los países del globo. Sin embargo, las políticas de territorialización de las universidades –entendida ésta como el conjunto de procesos y las relaciones de poder implicadas en el modo en que las instituciones dialogan con y en un determinado espacio social y modos particulares de vivirlo y experimentarlo- han sido abordadas de manera menos sistemática (Rama y Cevallos, 2016), siendo que las regulaciones políticas y las estrategias institucionales de emplazar sedes y carreras en determinadas localizaciones constituye un vector clave sobre cómo la educación superior se expande, se diversifica, se fragmenta y/o construye su pertinencia en relación con otros actores locales (Mato, 2015).

El presente artículo se propone dar cuenta de la dinámica reciente de expansión de la educación superior privada teniendo en cuenta el devenir de distintas “olas” que dieron lugar al desarrollo de este subsistema. En particular, resulta de interés historizar brevemente su derrotero en tanto el foco de análisis de este artículo es dar cuenta del surgimiento de nuevos patrones en el proceso de crecimiento de la oferta de la educación superior privada en contraposición y/o complementariedad a dinámicas anteriores, y en vínculo con procesos globales y locales. Así, se identifican

en primer lugar los diferentes períodos en la configuración de la educación superior privada.

En segundo lugar, el artículo da cuenta de los resultados de una investigación llevada a cabo entre los años 2018 y 2019 en donde se indagó el proceso de instalación y consolidación de universidades privadas en diferentes puntos de la Argentina, asumiendo una mirada territorializada sobre la configuración de la oferta: se indagaron esos procesos y desarrollos institucionales en grandes conglomerados urbanos –visitados en la investigación empírica- y en enclaves “periféricos” y emergentes, como

en ciudades capitales provinciales pequeñas y/o ciudades no capitales de provincias. El objetivo de esa selección de territorios fue comprender procesos locales, que permiten capturar el desarrollo de la educación universitaria que se inserta en localidades que no forman parte de los tradicionales enclaves destinados a estas casas de estudio (Hirsch, 2021). A partir de la identificación de la dinámica de desarrollo de universidades privadas se indaga en los procesos de diversificación al interior del sector privado, así como los criterios de expansión. Resulta factible dar cuenta de transformaciones en el mapa de educación superior privada y revisar la hipótesis acerca de una nueva dinámica de crecimiento que es propia del sistema universitario y también externa a éste. De la lectura que las universidades realizan de su entorno y de su público resulta factible avizorar una configuración cambiante

que se refleja en un mapa no solo de nuevas instituciones, sino también de ofertas puntuales y localizadas en nuevos territorios.

2. La configuración histórica de la universidad privada en Argentina

Entre 1958 y 1963 las universidades privadas fueron mayormente católicas (5 en total): la Universidad Católica de Córdoba (UCC); la Universidad del Salvador (USAL), la Universidad Católica Argentina (UCA), fueron creadas en 1959, ubicadas en Buenos Aires las dos últimas y en Córdoba la primera; la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF) tuvo su origen en 1960; la Universidad Católica de Cuyo (UCCuyo), creada en San Juan en 1963.



Fotografía: pxhere.com

Cuatro de entre las universidades privadas (UU.PP.) del período fueron laicas: el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA), autorizado en 1960; la Universidad del Museo Social Argentino, en 1961 –ambas en la Ciudad de Buenos Aires; la Universidad de Mendoza, en 1962; y la Universidad Juan Agustín Maza, fundada también en Mendoza, en 1963.

Si se extiende la caracterización a los diez años posteriores a la ley Domingorena, se ve el peso relativo que gradualmente irán adquiriendo las universidades privadas laicas. En esa década serán 20 las instituciones autorizadas para funcionar. La mayoría se localizó en Buenos Aires y alrededores (Morón, La Plata), y en algún otro caso pasan a engrosar el volumen de las instituciones privadas presentes en alguna capital provincial (como Mendoza).

Según García de Fanelli y Balán (1994) las olas de creación de universidades privadas en Argentina reconocen tres momentos: el inicial, de creación de universidades católicas; el que se produce a fines de la década del 60 y hasta 1974 con una clara preeminencia de instituciones laicas. La tercera ola corresponde al período que va desde 1989 a 1995, antes de la aprobación de la Ley de Educación Superior en 1995, que estableció una serie de regulaciones sistemáticas sobre el conjunto de ese nivel educativo. Con posterioridad a dicha ley, las UU.PP. siguieron creándose: identificamos una cuarta ola, que se presenta como un proceso de creación de nuevas instituciones que se caracteriza por su mayor gradualidad que en los períodos anteriores, que arroja a partir del año 1996⁴ la creación de 14 universidades privadas en el país.

El proceso de crecimiento de la educación superior privada permite reconocer al menos dos tendencias históricas bien diferenciadas. Como dicen Balán y García de Fanelli (1994), las primeras universidades privadas (incluimos allí las de la primera y segunda ola) respondían al contexto de las relaciones conflictivas entre el Estado y la Iglesia Católica, por un lado, y a las expectativas que los sectores dirigentes tenían sobre las universidades públicas, que no siempre eran satisfechas debido a la disputas ocasionadas por la intensa vida política de las instituciones y sus propias lógicas de gobierno. Ante esos procesos percibidos como problemáticos por esos sectores de poder, la posibilidad de crear instituciones que respondieran a sus intereses resultó una vía para canalizar expectativas en cuanto a los mandatos de formación para la educación superior. Además de las católicas, distintas universidades laicas se crearon en aquellos años a partir de la presencia e intereses de grupos que contaban con sus propios intereses (cámaras empresarias, grupos de profesionales, entre otros).

En estas primeras décadas de educación universitaria privada, el foco de la oferta de estas instituciones se centró en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, ya que además de consolidarse en la enseñanza de disciplinas profesionales (abogacía, economía), la jerarquía católica también pondría en juego sus intereses en cuestiones que considera cruciales: la formación de profesores en esas áreas, la producción intelectual sobre la cultura nacional (filosofía), la capacidad de incidir en las discusiones de las recientemente institucionalizadas ciencias sociales científicas, como la sociología (Pereyra, 2010; Neiburg, 1999), y la preparación de profesionales que pudieran participar en el campo político. En definitiva, se trató de la apuesta por la formación de futuras elites políticas y económicas que abrevaran en otras instituciones de referencia, distintas a las universidades públicas.

La participación de las UU.PP. en la matrícula total de la educación superior fue desde el momento de su creación comparativamente reducida con respecto a la de las universi-

dades públicas. Plotkin (2006) explica esta tendencia a partir de dos procesos. En primer lugar, señala que la década del 60 representó para la universidad pública un período de auge debido al desarrollo institucional alcanzado y la estabilización de sus planteles académicos (que anteriormente estuvieron sujetos a los vaivenes de la inestabilidad política nacional). La década del 60 reconocida como la “edad de oro” de la universidad pública sufrió su declive con el golpe de Estado de 1966 y la consecuente cesantía y exilio de buena parte de sus profesores, así como la retracción de otros en las universidades privadas.

La presencia menor de la matrícula en las universidades privadas se explica también, según Plotkin, por la ausencia de subsidios a este sector (planteados por la ley Dominigorena). En esos años dichas universidades no capturaron aportes provenientes de otras contribuciones externas, de modo que su sostenimiento se restringió a los aportes económicos de los estudiantes en el contexto de un sistema educativo de raigambre estatal que concentraba reconocimiento, tradición y prestigio.

En 1967 se promulgó la Ley N° 17.609 que sustituía a la de 1958 y establecía la obligación de las universidades privadas de requerir autorización del Poder Ejecutivo para crear nuevas casas de estudio. Dicha norma le daba al Poder Ejecutivo la potestad de fiscalizar a las UU.PP. de reciente creación y eventualmente clausurarlas si no cumplimentaban con los requisitos consignados en la ley. Esta norma autorizaba el otorgamiento de subsidios estatales para el funcionamiento de las universidades privadas. En 1973 el Poder Ejecutivo canceló la autorización para el establecimiento de nuevas universidades privadas en el país. Dicha suspensión se mantuvo en vigencia hasta mediados de la década del 80.

A partir del gobierno de Menem se levanta esta restricción mencionada y se produce entre 1990 y 1995, un crecimiento de las UU.PP. registradas que deriva además en un movimiento de expansión de la educación superior mediante el crecimiento mayoritario de este subsector en particular.

Esta dinámica se enmarca en la tendencia regional y global de fomento a la expansión del sistema educativo mediante el crecimiento del sector privado y la búsqueda por conformar mercados educativos, alentada también por organismos internacionales, y que encontró en la Argentina a diversos grupos interesados en ofrecer propuestas de nivel superior destinadas a sectores sociales específicos.

El primer gobierno de Menem favoreció ese proceso de creación que fue regulado y limitado a partir de la segunda mitad de la década de los noventa con las regulaciones establecidas por la Ley de Educación Superior N° 24.591 del año 1995 y la creación de la CONEAU. El conjunto normativo estableció criterios de evaluación y un sistema externo (a las universidades y a los gobiernos), cuyos dictámenes fueran vinculantes para la creación de instituciones, de determinadas ofertas de carreras, entre otras cuestiones. Este sistema se mantuvo desde ese entonces y ha limitado la proliferación de instituciones de este sector, que siguieron creciendo en número pero a un menor ritmo que en las anteriores oleadas y en comparación con las universidades públicas, que, luego del retorno democrático en 1983, se expanden a mediados de los años 90, primero, y luego con posterioridad a 2003-2004, bajo los gobiernos de Kirchner y Fernández de Kirchner.

3. El sistema universitario argentino: masificación y diversificación

El sistema universitario se caracteriza por su diversificación; ambos sectores de gestión, el privado y el estatal, han participado en distintos períodos en los procesos de expansión debido al crecimiento de la demanda de educación superior. Si bien sobre dicho sistema pende una demanda en pos de su democratización (Rovelli y Suasnábar, 2016), la dinámica que lo atraviesa puede ser caracterizada como una masificación relativamente constante. Esto implica que se expande mediante la creación de instituciones, y la inserción de nuevos sectores sociales en la universidad, pese a que persistan desigualdades según el origen social de los estudiantes. Este proceso da cuenta de las restricciones en la democratización del nivel superior, ya que no están representados todos los sectores ni éstos acceden a la misma oferta de educación superior, ni tienen oportunidades equitativas de graduarse en el mismo. Como establecen Suasnábar y Rovelli “principalmente la universidad y en menor medida las instituciones de educación superior no universitarias (terciarios) siguen siendo espacios educativos favorables a los más favorecidos socioeconómicamente” (2016:100), aunque en períodos de crecimiento económico y expansión de la oferta de educación superior también se hayan beneficiado en el acceso a estudiantes de los quintiles de ingreso más bajos.

Distintas investigaciones (Suasnábar y Rovelli, 2016; Chiroleu y Lazetta, 2005) dan cuenta de una relación entre circuitos escolares diferenciados en el nivel secundario que inciden en el perfil y la creación de circuitos desiguales en la educación superior, que se manifiesta tanto en la mayor selectividad de las universidades en relación con la formación superior no universitaria, y en circuitos de selección entre universidades (Ziegler y Fuentes, 2017; Fuentes, 2017), sobre todo hacia el interior del campo de las universidades privadas. Algunas UU.PP. se orientan para atender a las elites con una fuerte selección social y con discursos de excelencia académica, mientras otras atienden a una demanda que supera la oferta, o que se orienta a nichos o carreras específicas (Tiramonti *et al.*, 1993) o trabajadores que buscan una titulación universitaria en una institución que se acomode a sus horarios y posibilidades. Esto trajo aparejado, y fue al mismo tiempo co-producido por una creciente diferenciación en los modos de interpelación y sectorización de las universidades –y las instituciones educativas– según perfiles/nichos específicos, en los que se profundiza la aspiración de las distintas universidades de reunir a determinado sector social –y ya no a sectores heterogéneos definidos según otros marcadores sociales de pertenencia, como el religioso/confesional–, desarrollando activas políticas que sitúen a la institución en un campo de cuasi mercado (Fuentes, 2017), con una fuerte impronta de relación cliente/consumidor. Esta dinámica que comienza con la educación superior privada en la década de los 90 se expande como modelo hasta la actualidad y se encuentra presente en el conjunto del sector privado, aunque sea posible identificar otras lógicas, sobre todo cuando se miran las políticas de territorialización de las universidades.

En 2019 el Sistema Universitario estaba compuesto por un total de 132 Universidades e Institutos Universitarios. La mayor parte (85%) corresponde a las Universidades, y un 15% a los Institutos Universitarios. La participación de las UU.PP. en el total de la oferta universitaria es similar al de las universidades estatales. Éstas representan el 50% del total del sistema, y las Privadas el 48%.

Cuadro N° 1: Oferta Institucional según sector de gestión y tipo de institución, 2019

Sector de Gestión	Tipo de institución		Total
	Universidades	Institutos Universitarios	
Estatual	62	5	67
Privado	50	13	63
Extranjera	1	-	1
Internacional	-	1	1
Total	113	19	132

Fuente: SPU. Síntesis de Información de Estadística Universitaria 2018-2019.

Hacia 2018 la matrícula en el nivel superior universitario era de 2.071.270 estudiantes (SPU, 2019). Esta se encuentra concentrada en su mayoría en el sector estatal, que si bien representa a un poco más de la mitad del sistema, en términos de matrícula reúne al 79,2%, si se tiene en cuenta la matrícula de grado. El sector privado concentra al 20,8% de la matrícula, posee casi las mismas dimensiones de oferta institucional que el sector estatal. Es decir que el sistema se configura con instituciones públicas de mayor tamaño en relación con las privadas que presentan una menor concentración de estudiantes. En cuanto a la oferta de posgrados para el mismo año el 74,9% de la matrícula se concentra en el circuito estatal, mientras que el 25,1% de los estudiantes opta por posgrados en instituciones privadas.

Si se observa el proceso de diferenciación institucional, se constata una particularidad en el tamaño diferencial de las instituciones. Según se desprende de los datos publicados en la Síntesis estadística 2016-2017 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), la mayor parte del sector privado está conformado por instituciones con una matrícula más acotada que las universidades públicas. Casi el 80% de las instituciones privadas son pequeñas (hasta 10.000 estudiantes). Solo una universidad privada superaba los 50.000 estudiantes (la Universidad Empresarial Siglo 21). Las universidades públicas de mayor tamaño, de más de 50.000 estudiantes son las instituciones más antiguas, y en muchos casos, de mayor prestigio en distintos campos disciplinares: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Cuyo. La mitad de las universidades públicas son de tamaño medio, de entre 10.000 y 50.000 estudiantes.

La oferta universitaria se concentra principalmente en instituciones y en las carreras de grado y posgrado en la región metropolitana de Buenos Aires, y luego, en las regiones urbanas de las grandes ciudades (Córdoba, Rosario, Mendoza). Sin embargo, es factible constatar la presencia de al menos una universidad pública en cada provincia del país. Como contrapartida, las universidades privadas no están presentes en todas las provincias. Existen al menos 12 de las 24 provincias que no poseen radicada una universidad privada como sede principal (exceptuando de este análisis los centros universitarios de apoyo académico de las universidades que brindan educación a distancia). De ellas hay al menos 3 que poseen algún tipo de subsede de una universidad privada emplazada en otra jurisdicción. Sobresale la singularidad de la región patagónica, donde no se identifica radicación de universidades privadas como sede principal. Es decir que la oferta universitaria privada sigue concentrán-

dose en grandes centros urbanos de las franjas centrales y norte del país, señalando el peso del proceso inicial de creación de instituciones privadas.

4. Estrategia metodológica

El trabajo de campo del presente estudio se inició con un relevamiento inicial que buscó identificar sedes de universidades privadas y públicas en las distintas ciudades argentinas y comparar la cantidad de sedes en cada ciudad. Se consideró sede tanto a las localizaciones de edificios e infraestructura centrales/principales de cada universidad, como a las sedes no centrales que las instituciones poseen en distintas localidades. El relevamiento se realizó a partir de dos fuentes: la información pública ofrecida por cada universidad, y la información provista en la web y los Anuarios de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. El criterio de entrada definido por el estudio fue la escala urbana/regional de la oferta de formación de grado. A partir de ese relevamiento se identificaron ciudades donde existía una cantidad igual o superior de sedes de UU.PP. que de Universidades públicas. Como las ciudades tienen distintos tamaños y responden a lógicas diversas (como la definición de ciudades capitales de provincias/estados en el caso de los países federales), se adoptaron criterios establecidos por otros estudios de la demografía o sociología urbana. Para el caso argentino, tomamos una cuantificación producida por Lindemboin y Kennedy (2004) y Vapñarsky (1995) sobre el tamaño de las



Fotografía: pxhere.com

ciudades. Considerando el criterio de los primeros autores son ciudades intermedias las localidades en las que residen entre 5.000 y 499.999 habitantes, y localidades grandes las que poseen más de 500.000 habitantes. Las pequeñas, poseen menos de 5.000 habitantes. La clasificación –no exenta de controversias– nos permitió superar las visiones construidas desde los grandes centros urbanos y capitalinos sobre las dinámicas de la educación universitaria, complementando los procesos en ciudades más pobladas como en otras de carácter más emergente o menos abordado en la investigación⁵. En función de ello, definimos una muestra conformada por UU.PP. ubicadas en ciudades de distinto tamaño y conformación político-administrativo, en la región pampeana, Cuyo y el Noroeste.

Del conjunto de ciudades intermedias donde existían sedes de UU. PP.⁶, identificamos aquellas que no fueran capitales de provincia y donde la cantidad de UU.PP. duplicara o triplicara a las universidades públicas. De un pequeño subconjunto, elegimos la ciudad de San Rafael, la segunda ciudad en importancia de la provincia cuyana de Mendoza. Reunía así su condición de no ser capital provincial e intermedia (188.018 habitantes, Censo Nacional 2010). Se eligió además una localidad grande que fuera capital provincial. En función de las posibilidades que nos brindaba el estudio, definimos dos ciudades o conjunto de ciudades. Una en la región pampeana: la ciudad de Córdoba, capital de la provincia homónima, lugar de creación de la primera universidad del país, y de la primera universidad privada, ciudad grande de 1.329.604 habitantes (Censo Nacional 2010) sin contar la zona suburbana. La segunda elección en realidad configuraban dos ciudades distintas, ambas capitales de provincia pero cercanas entre sí: la ciudad de Salta, capital de la provincia homónima, ciudad grande (536.113 habitantes, Censo Nacional de 2010) y la ciudad de San Salvador de Jujuy, capital de la provincia de Jujuy, ciudad intermedia (265.249 habitantes, Censo Nacional de 2010), ambas ubicadas en el Noroeste. Finalmente, optamos por la cuarta Ciudad, singular por su condición poblacional y política: la Región Metropolitana de Buenos Aires⁷, que contiene no solo a la capital nacional (CABA) sino también a los partidos/municipalidades circundantes, en la Provincia de Buenos Aires, configurando el mayor núcleo urbano del país (14.819.137 de habitantes) y uno de los más importantes del subcontinente.

Una vez definidas las ciudades, elegimos las UU.PP. (Cuadro N°2) en base a grados de heterogeneidad según la misma diversificación del sector privado: confesional o laica; época de creación/oleada de creación, universidad con sede única/universidad con varias sedes; universidades con distinto tamaño en cuanto a su matrícula. En el AMBA se seleccionaron algunas instituciones que dieran cuenta de esa heterogeneidad, dado el volumen institucional de oferta. En cada UU.PP. seleccionada se realizaron entrevistas a responsables de gestión: en algunos casos la entrevista fue conferida por el secretario académico de la universidad; en otras por el responsable de la sede. Se realizaron entrevistas en 9 universidades/sedes, y en un centro universitario que reúne oferta de distintas UU.PP. La entrevista indagó sobre las decisiones y criterios desarrollados para crear, sostener o cerrar ofertas de grado en cada localidad y/o en las sedes de cada institución, el perfil de estudiante al que interpelan localmente, el posicionamiento institucional en función del campo local de educación superior y las relaciones con actores locales (gobiernos, organizaciones, colegios profesionales, etcétera). También se indagó sobre procesos tales como internacionalización, presencia de actividades extra-curriculares, modo de gestionar las regulaciones del sistema, entre otros. En las UU.PP. donde se contactó y entrevistó a responsables de sedes no centrales, el análisis está puesto sobre la sede, no sobre la institución en su totalidad.

Complementariamente se incorporó información documental: folletos, informes de evaluación externa de las instituciones realizadas por la CONEAU; información provista por la web de cada universidad y/o sede; y otros datos secundarios, como informes locales sobre educación superior, entre otros. Asimismo, se tomaron fotos de las sedes, a los efectos de captar la estética y características de la infraestructura universitaria y de la vida de estudiantes allí. El trabajo de campo fue desarrollado entre los meses de septiembre y diciembre de 2019.

Cuadro N°2: Muestra de las universidades privadas según localidad y tamaño de las ciudades

Ciudades	Localidad y provincia	Universidades ⁸
Ciudad intermedia, no capital de provincia	San Rafael (Mendoza)	-Universidad Champagnat (Laica, 3° ola, sede no principal) -Universidad Juan A. Maza (Laica, 1° ola, sede no principal) -Universidad de Congreso (Laica, 3° ola, sede no principal) -Universidad de Mendoza (Laica, 1° ola, sede no principal) -Centro Universitario privado con oferta de: Universidad Católica de Salta; Universidad de Belgrano, entre otras (Laicas y confesionales, distintas olas, sede para toma de examen)
Ciudad intermedia capital	Jujuy (Jujuy)	-Universidad Católica de Santiago del Estero (confesional, 1° ola, sede no principal)
Ciudad grande capital	Salta (Salta)	-Universidad Católica de Salta (confesional, 1° ola, sede principal)
Ciudad grande capital	Córdoba (Córdoba)	-Universidad Católica de Córdoba (confesional, 1° ola, sede principal) -Universidad Blas Pascal (laica, 3° ola, sede principal)
Ciudad grande capital	Región Metropolitana de Buenos Aires (CABA y partidos de la Provincia de Buenos Aires)	-Universidad Abierta Interamericana (laica, 3° ola, sede principal) -Universidad del Salvador (confesional, 1° ola, sede principal) -Universidad de Palermo (laica, 3° ola, sede principal) -Universidad de San Isidro "Plácido Marín". (confesional, 4° ola, sede principal).

5. Los patrones en la expansión de las universidades privadas

5.1. La producción de una oferta customizada en respuesta a necesidades heterogéneas

Los destinatarios de las carreras

La customización representa una adecuación al perfil de un estudiante ubicado en las proximidades de las sedes (principales o no principales) que posee y demanda –según la lectura institucional- una propuesta que se adecúe a su perfil. La customización que realizan las UU.PP. debe ser específica pero al mismo tiempo conservar marcas de generalidad y masividad para asegurarse captar una demanda que le otorgue viabilidad matricular y económica a su propuesta. En Argentina existe una tradición asociada al traslado de los estudiantes hacia las grandes ciudades que cuentan con universidades, tradición que configura una experiencia de clase en sí misma. Ciudades como Buenos Aires, Córdoba, La Plata han sido importantes polos universitarios que concentraron durante décadas la presencia de los estudiantes de diferentes provincias del país. Las UU.PP. que se analizan en este artículo responden a una dinámica novedosa que supone estudiantes y familias que optan por casas de estudio en la propia localidad de residencia o, en algunos casos, que no implique un traslado a grandes distancias y a ciudades de mayor escala con los costos económicos y también los “riesgos” que implica la vida en grandes urbes. Así, algunos entrevistados manifiestan que entre sus estudiantes está la preferencia de recurrir a una universidad adonde se puede llegar caminando, en bicicleta y que no los lleve al desarraigo.

Este proceso da cuenta de una valorización opuesta a lo buscado en otros momentos en donde el traslado a la universidad constituía un momento de inicio de la vida estudiantil que implicaba mayor autonomía y el “despegue” del hogar parental (especialmente en los estudiantes de las localidades del interior del país en donde se ubican ahora las UU.PP.). Por lo tanto, la oferta que está al alcance del hogar de residencia -pese a que es una universidad privada que demanda pago mensual de cuotas- permite evitar erogaciones económicas mayores (como el traslado y absorción del costo de vida en una gran ciudad) para los grupos familiares y los mismos estudiantes. Este diagnóstico constituye una clave de la política de territorialización de las UU.PP.

La customización también se genera con otros sentidos. En algunos casos la opción por estas universidades se efectúa luego de que los estudiantes hayan experimentado experiencias infructuosas en las universidades públicas. Si bien estas últimas suelen presentar sistemas de acceso abierto, portan mecanismos de selección implícitos que hacen que las situaciones de “fracaso” originados en los resultados de rendimiento académico o por los obstáculos en sobrellevar la cotidianidad en una institución masiva, deriven en la búsqueda de otras opciones. En estos casos, las universidades privadas de escala más reducida se presentan como una opción atractiva. Según se desprende de otras investigaciones (Fuentes, 2015; 2017), la experiencia de socialización en un grupo cerrado y estable más semejante a la estructura del nivel secundario, y una percepción de estudiantes sobre una oferta más organizada a sus horarios y preferencias, operan como un reaseguro que permite llevar adelante una experiencia que es valorada favorablemente.

La búsqueda de carreras con perfiles distintos (tema que se retoma más adelante), la organización de la cursada con horarios y concentración de tiempo que está más al alcance para quienes combinan estudio con jornadas de trabajo o con experiencias de sociabilidad deportiva, son también un modo de adaptarse y generar una oferta a medida de un público que busca acceder a la universidad pero que no responde al perfil de estudiantes que no se dedica a esa actividad de forma exclusiva. La vida universitaria representa una actividad más que es complementaria de otras. Estas universidades capturan esta dinámica y organizan una propuesta que la contempla. La customización según el destinatario también se perfila, entonces, mediante las condiciones de clase de su estudiantado, ya que la dimensión relativa a la política de horarios de cursado, la duración de la carrera y sus apuestas por la facilidad para la inserción laboral se combinan para convocar perfiles específicos: estudiantes que necesitan trabajar, o estudiantes que hacen deportes de manera intensiva durante el día. Especificidades con distintos perfiles de clase que reúnen instituciones distintas o las mismas, al momento de definir su perfil de estudiante local.

La duración de las carreras no constituye en sí un objeto diferencial de la política académica de las UU.PP. –en relación con las universidades públicas- y los modos de presentarla públicamente: una de las hipótesis del estudio era la plasticidad mayor de las universidades privadas en relación a cómo se construye la oferta, la posibilidad de implementar carreras más breves, vinculadas al mercado de trabajo, en períodos de tiempo reducidos. La confirmación de esta hipótesis es solo relativa⁹. La plasticidad se encuentra asociada al contacto con el mercado de trabajo potencial, en la identificación de nichos de formación no cubiertos y en el diseño de la carrera correspondiente: se plantean cursadas en común de materias de diversas carreras, ciclos comunes que permiten a posteriori alguna facilidad para titularse en dos carreras diferentes pero del mismo campo disciplinar, entre otras estrategias. Si el objetivo es ofrecer carreras de menor duración, el perfil

se dirige a estudiantes que trabajan al mismo tiempo que estudian, o apuestan a una rápida inserción en el mercado de trabajo. Pero otras instituciones que apelan a un perfil de estudiantes de clases medias y altas y a estudiantes de otros países, no despliegan carreras cortas: según sus responsables este tipo de ofertas terminan favoreciendo el abandono de sus estudiantes, en tanto atraen un perfil de estudiante que trabaja y que corre mayores riesgos de abandonar, y eso desvía el foco del perfil social de estudiante al que apelan. Esta estrategia de customización se halla más presente en localidades donde la oferta es voluminosa (como Córdoba o el AMBA), y las instituciones despliegan un perfil nacional e internacional, al tiempo que convocan a estudiantes de sectores medios altos y altos.

Al momento de plantear definiciones acerca de la oferta de carreras prima una búsqueda constante acerca de qué nuevas ofertas de carreras realizar. Ello constituye una inquietud de los equipos de gestión académica (secretarías académicas, decanos, responsables de sedes, directores de carreras): hay una mayor intencionalidad de crear carreras nuevas, contactos que se mantienen y/o sostienen con los colegios profesionales a nivel local, cámaras empresarias y sectores gubernamentales. La política publicitaria de varias de las UU.PP. hace énfasis en los vínculos con el mundo del trabajo, señalando convenios, instituciones locales donde realizar las prácticas preprofesionales, entre otras estrategias. Estas definiciones se hacen presentes en la oferta en todas las ciudades, pero se hace más evidente como principal estrategia en las ciudades del norte y en San Rafael, y en las instituciones que interpelan a estudiantes trabajadores ubicadas en grandes ciudades.

Otras instituciones, que interpelan más directamente a estudiantes de sectores sociales medios-bajos, construyen una oferta "tradicional" de carreras, y se diferencian en la grilla horaria que ofrecen y otros dispositivos que den contención y continuidad a estudiantes que trabajan al mismo tiempo. Una carrera recurrente que todas las universidades ofrecen son las de complementación curricular para egresados de tecnicaturas o pregrados de determinadas disciplinas (enfermería, bibliotecología, educación, etcétera). Son carreras que por lo general duran dos años, y su dictado cesa cuando empieza a disminuir la matrícula, producto de la saturación de graduados de esos campos. Allí el perfil de destinatario es el de graduados de la educación superior no universitaria que busca profesionalizar su trayectoria e incrementar sus titulaciones y conocimientos.

En esta oferta curricular se registra la tendencia a responder a las necesidades y tiempos de los estudiantes, con propuestas de corte pragmático en relación con las condiciones de cursada, el régimen de asignaturas, la duración de las carreras, la posibilidad de contar con títulos intermedios o varias titulaciones con ciclos en común. Si se recuerda que la retención de estudiantes en el primer año de estudios es tan problemática en las universidades públicas como en las privadas, la presentación de esta "cercanía" con los estudiantes, su organización cotidiana y la proyección de un ejercicio profesional más al alcance en el tiempo representa un patrón organizativo distinto a las universidades más antiguas. A diferencia de las universidades tradicionales que poseen un esquema fijo al que los estudiantes deben amoldarse (y si esto no ocurre abandonan los estudios) aquí se registra el cambio de la estructura de la universidad para resultar acorde a los criterios, valoraciones y expectativas. Así, la customización al perfil de los estudiantes deviene en la transformación de la propia estructura académica de la universidad y la oferta de los planes de estudio. La hipótesis sobre la plasticidad que tenía la investigación se verifica más bien en esta dimensión: ir creando carreras que se dictarán solo unos años, en un proceso

constante de detectar demandas insatisfechas.

La propuesta pedagógica en las carreras y sus énfasis diferenciales

Las UU.PP. relevadas poseen una oferta en casi todos los campos disciplinares, y la diferenciación en muchos casos se construye en función de los perfiles de las facultades y carreras. La customización en estos casos consiste en la definición de un perfil específico y propio que se adiciona a las carreras existentes en otras universidades. Esto ocurre sobre todo en los grandes centros urbanos donde la oferta es amplia. Así por ejemplo, una carrera de Medicina busca diferenciar su perfil, en función de otras ofertas de la misma carrera en la misma región, por medio de su infraestructura, el perfil de sus docentes o los convenios que posee con hospitales de “prestigio”. Una carrera de Contador remarca no solo el campo de inserción para el que forma (ejercicio independiente o corporativo) sino también se enfatiza un perfil internacional –preparar para el desempeño en otros países, en empresas globales- y con un enfoque en negocios. Lo mismo sucede con Turismo y Hotelería, la perspectiva de inserción global, apoyada con una preparación intensificada en idiomas.

En el análisis de las carreras se registran áreas disciplinares/profesionales diversas. En casi todas las ciudades se despliegan ofertas tradicionales presentes en muchas otras casas de estudio ligadas a las profesiones liberales más antiguas del sistema universitario argentino y que mayor matrícula atraen, tales como abogacía y carreras de las ciencias económicas (contador público, en la mayor parte de los casos). Otras carreras si bien no tienen la misma antigüedad resultan atractivas para grandes contingentes de estudiantes (tales como psicología), y carreras de campos disciplinares y laborales más recientes que convocan a una matrícula pequeña pero creciente (comercio exterior o terapia ocupacional). Los ejemplos, intencionalmente elegidos, muestran que las sedes pequeñas de las universidades no se crean solo para las carreras más masivas del sistema: las ofertas responden a una combinación y diversificación de carreras. Detectamos asimismo una tendencia creciente hacia la creación de carreras del campo de las ciencias de la salud¹⁰, tanto en sus ofertas tradicionales y más costosas en términos de pago de matrícula y de desarrollo institucional para las universidades (Medicina), como de las carreras más específicas y novedosas que actúan en ese campo, incluyendo tecnicaturas (Acompañante Terapéutico). De modo que las ofertas, de modo dominante, tienden a replicar las fórmulas más “exitosas” de las universidades y el espacio para la instauración local de propuestas novedosas se hace presente pero de manera incipiente, y se registra sobre todo en una ciudad con una oferta diversificada como San Rafael.

El trabajo de campo permitió encontrar un fenómeno recurrente a nivel nacional, que explica una lógica de financiamiento y sustentabilidad que se articula con una demanda de formación profesional específica que no cesa: en casi todas las universidades y en todas las regiones hallamos la presencia de la carrera de abogacía. Así, por ejemplo, algunas sedes de universidades desarrollan primero carreras novedosas a nivel local, que satisfacen un nicho no cubierto, y luego implementan abogacía no porque su oferta esté ausente a nivel local, sino porque convoca a una matrícula que permite sostener a las otras ofertas, y contribuye a la solvencia económica de las sedes.

En la mayor parte de los casos, la oferta de carreras se estructura en función de un fuerte perfil profesionalista, antes que académico. El principal capital que pueden ofrecer las sedes de estas instituciones, en ciudades de menor tamaño es la viabilidad y la referencia de que los profesores (que en muchos casos no son egresados de esas mismas casas de estudio) conocen la práctica profesional en la medida en que están insertos en dicha

actividad en esa misma localidad. De este modo, se vincula la orientación profesionalista con un perfil de estudiante que puede proyectar su propio futuro contando con posibilidades de inserción en el mercado de trabajo, validado por la trayectoria de sus mismos docentes.

En la presentación de los planes de estudio se destaca cómo algunas universidades que despliegan estrategias consistentes de internacionalización (como UP o USAL) utilizan categorías tales como emprendedorismo (*entrepreneurship*) o liderazgo, y describen siempre un contexto en constante renovación y cambio, remarcan la creatividad, el espíritu innovador, la capacidad de negociación, realizan talleres, ofrecen intercambios en el exterior, etcétera. También se remarca el uso y aplicación de herramientas tecnológicas (UAI). En las instituciones que capitalizan una estrategia más internacional, se menciona el aporte diferencial del *networking* aprovechando la presencia de estudiantes de distintos países, y profesores que cuentan con experiencia en el extranjero. En algunas carreras utilizan “métodos” para la enseñanza de negocios que gozan de cierto reconocimiento global (la enseñanza de casos de Harvard, en UP). En algunas instituciones (UP, UBP) se enfatiza en la formación en competencias blandas, trabajo en equipo, comunicación, formación para la resolución de problemas. Así algunas instituciones producen una propuesta pedagógica customizada para estudiantes nacionales y extranjeros, insertando lo “local” en escalas globales.

Este conjunto de significantes, que se presenta de manera diferencial, no está ausente en la oferta de carreras -sobre todo en ciencias económicas- de las instituciones del interior del país, donde se remarca, por ejemplo, el énfasis en la preparación para resolver problemas no habituales y adaptarse a los cambios (UCH). Sin embargo, la presentación del perfil internacional parece estar más presente en la presentación pública de la oferta de grado de las universidades de las grandes ciudades.

Aunque muchas de las ofertas son las carreras tradicionales y más concurridas se registra un énfasis en las habilidades que serían valoradas en el desempeño profesional, antes que una impronta contenidista o ilustrada de la formación. Se observa un posicionamiento que se diferencia por el empleo de estrategias de enseñanza, metodologías o dispositivos (orientación vocacional, acompañamiento de tutorías, o enseñanza por estudios de caso, por ejemplo) que buscan instalar una imagen de universidad preocupada por la trayectoria de los estudiantes y/o actualizada en sus métodos de enseñanza. El perfil de docentes que buscan construir y al que presentan es el de un profesorado preocupado en que el estudiante aprenda y avance en su carrera. En las universidades del interior, sobre todo las más pequeñas y en las sedes no principales, se enfatiza la enseñanza personalizada: esto es, el peso que tiene la cercanía docente-estudiante. Ello parecería ser común al perfil institucional y de los docentes. En las Universidades del AMBA y de Córdoba, esa dimensión aparece solo en algunas y más referida a métodos de enseñanza o perspectivas filosóficas en las universidades católicas.

Si bien estas universidades presentan una oferta semejante a las de las carreras tradicionales la vía de diferenciación es mediante la incorporación de propuestas alternativas que se incluyen en la pedagogía universitaria. El enfoque orientado a la práctica profesional, la formación en habilidades, el trabajo a partir de casos y resolución de problemas, entre otros pasan a ser el valor agregado en estas carreras. La combinación de la formación a menor escala (por el tamaño y la ratio profesores-estudiantes), el contacto directo con los profesionales (que son los mismos profesores) del campo laboral local y

las formas de trabajo que recurren a opciones pedagógicas más diversas que la transmisión de saberes, arrojan una oferta de carreras que en la nominación son semejantes a las tradicionales pero que conllevan una estructura y forma de trabajo distinta que busca capturar a un perfil de estudiantes locales que prefieren un circuito de educación superior diferente. Así, la pedagogía universitaria es también un recurso para la customización y diferenciación en la educación superior privada.

5.2. La expansión de la oferta en clave territorial

En el estudio se han constatado una serie de procesos territoriales, políticos y culturales, que dan cuenta de la incidencia del emplazamiento territorial en el proceso decisorio y en el desarrollo de la oferta de la educación superior. En el relevamiento de información inicial se identificaron un conjunto de ciudades no capitales en distintas provincias (Santa Fe, Corrientes, Buenos Aires, Entre Ríos, etcétera) que concentran ofertas de formación de grado de UU.PP., donde se articulan tanto carreras presenciales, como carreras a distancia que instalan en las mismas localidades centros de apoyo académico y administrativo, y que atienden a una oferta local y regional al interior de cada provincia.

Esta información recabada permitió dilucidar un criterio que luego fue corroborado en las entrevistas: las instituciones localizan sus sedes identificando “departamentos” –unidades político-administrativas al interior de cada provincia- en donde detectan vacancia de una oferta de proximidad para esa población, que no necesariamente puede o desea viajar a un gran centro urbano capital de provincia. Se identifica así una primera visión de expansión en función de satisfacer demandas territorializadas, que, por otro lado, no serán masivas –en el sentido de que algunas sedes pueden tener menos de 200 estudiantes- pero sí atienden las regulaciones del sistema universitario y resultan económicamente sustentables. Es decir financieramente se mantienen con los ingresos recibidos por el pago de las cuotas, y además, responden a los requerimientos de los sistemas de evaluación y acreditación establecidos por la CONEAU y/o la Secretaría de Políticas Universitarias.

Muchas sedes son “pequeñas” en cuanto al tamaño de la matrícula, si se las compara con la matrícula promedio de las universidades privadas en su conjunto. Es necesario recordar que la mayor parte de las UU.PP. en la Argentina cuentan con menos de 10.000 estudiantes. Si se observa que muchas de las sedes analizadas poseen una matrícula de solo cientos de estudiantes, se entiende que son instituciones que poseen la estructura administrativa y académica suficientemente desplegada y descentralizada como para sostener este tipo de ofertas. En síntesis, hay una política de radicación de sedes pequeñas en cuanto a la cantidad de carreras que ofrecen y matrícula que hablan de la capilaridad del subsector privado de la educación universitaria en Argentina mediante un proceso de expansión fuertemente localizado.

La ubicación de las universidades en estas localidades responde y a su vez genera nuevas dinámicas en los espacios en donde se instala. En cada una de las ciudades, las UU.PP. atienden a perfiles de clase distintos, tanto si se considera la misma institución (heterogeneidad interna entre sedes principales y sedes no principales), como las ciudades y su relación con otras instituciones (heterogeneidad territorial), donde se construyen determinados perfiles de clase en función de posicionamientos, reclutamientos y modos de leer la clase de origen del estudiantado de cada institución.

La heterogeneidad interna tiene su explicación y su efecto: en la sede (San Rafael, Jujuy) buena parte del estudiantado trabaja, mientras la sede originaria (Ciudad de Mendoza, Santiago del Estero) recluta un perfil de hijos/as de familias de profesionales con mayor poder adquisitivo. En esos casos se identifica el traslado del prestigio material y simbólico de la sede originaria a la sede no principal, traslado que permite captar matrícula.

En el AMBA la heterogeneidad territorial se hace más nítida, se sostiene en Córdoba – donde las UU.PP. relevadas se orientan a sectores medios altos y altos- y en cierta manera se difumina en Salta/Jujuy y en San Rafael. Este último proceso puede explicarse, entre múltiples factores, porque los hijos/as de los sectores acomodados locales aún suelen migrar a los grandes centros urbanos, y a las universidades públicas históricas o a las privadas que construyen un perfil de distinción. El trabajo de campo captura esa migración de clase, por la ausencia de esos perfiles de privilegio desde la perspectiva de los responsables.

Más allá del perfil de clase, el “desarraigo” a veces opera en favor de la localización de la oferta en ciudades de menor tamaño, de mayor proximidad con el grupo familiar. En el trabajo de campo realizado en la localidad de San Rafael, se detectó que el 10%¹¹ de los estudiantes provenían de otros departamentos de la provincia, y que la mitad de los estudiantes sanrafaelinos no vivían en la ciudad sino en localidades cercanas. El perfil del estudiante local es el recién egresado del secundario, o el estudiante que intentó estudiar en otra ciudad y por diversos motivos –entre ellos el desarraigo, la crisis económica, etcétera- estudia en San Rafael. Esto requeriría ser profundizado, pero es importante señalar que la relación entre familias y universidades ha sido poco explorada, y la tensión etaria, migratoria y familiar ofrece un campo relevante para comprender la migración estudiantil a la par de los procesos de expansión de la educación superior a nivel nacional y regional.

La territorialización también produce dinámicas en relación con el plantel de profesores que integran estas universidades. Hay un efecto regional que se observa a partir de la incorporación de profesionales locales como profesores. Los profesionales empiezan a desempeñarse como docentes y eso genera reconocimiento y prestigio, al mismo tiempo que les permite complementar ingresos y responsabilizarse por procesos de formación local de nuevas capas de profesionales. Las universidades generan un dinamismo en este sentido, que puede llegar a contribuir al efecto “polo educativo”, en términos de movilidad/migración, que algunos municipios como San Rafael llevan adelante.

En relación con la conformación del cuerpo docente, no parecen existir dificultades para su cobertura en las ciudades más pequeñas, ya que se trata de ciudades que históricamente formaron profesionales, sobre todo en las profesionales liberales e ingenierías. En carreras que comprenden áreas de conocimiento nuevas y existen escasos profesionales que puedan integrarse al cuerpo docente (terapia ocupacional, por ejemplo), el cuerpo docente se integra con profesores de otras provincias que viajan para dictar clases en semanas específicas y/o dictan algunas sus clases por medio de transmisiones de video. Esos docentes provienen tanto de instituciones públicas o privadas de otras provincias.

Por último, hay una territorialización diferencial que se evidencia en dos escalas: la subregionalización y la internacionalización.

En relación con la primera, el trabajo de campo permitió identificar un patrón de definición de las ofertas y sedes en base a criterios territoriales que refuerzan una dinámica de regio-

nalización subnacional. En todos los casos relevados (ciudades e instituciones) se identifican procesos migratorios de estudiantes que van desde sus lugares de residencia a las ciudades donde se localiza una amplia y diversa oferta universitaria, que es heterogénea incluso en una ciudad intermedia como San Rafael. El estudio identifica que los procesos migratorios por estudios acontecen a partir de una tracción de la oferta que se retroalimenta por la “respuesta” de la demanda, y que la oferta es acumulativa en términos institucionales. Cuando un centro urbano se va configurando con una oferta efectiva de estudio, atrae no solo a nuevos estudiantes de esos u otros departamentos y provincias, sino también a otras instituciones universitarias que se radican en la misma localidad.

Esa territorialización de la oferta se segmenta en términos de procedencia social del grupo familiar, de sus posibilidades económicas, a partir de las percepciones diferenciales sobre el acceso a la educación superior y sobre el “prestigio” de las instituciones, que busca ser sostenido y diferenciado, en cada localidad. Ese proceso es además concomitante con un posicionamiento institucional sobre el aporte que las UU.PP. realizan a la ciudad/región, en términos de formación en campos que no se ofrecen en instituciones públicas en la zona, en términos del “perfil” de esa formación, y a partir de las redes y alianzas que se construyen con actores públicos y privados a nivel local. En ciudades intermedias o grandes que no conforman grandes conglomerados, las UU.PP. pueden presentar su oferta como un aporte a la sociedad local de maneras más directas.

En los grandes centros urbanos, las estrategias de diferenciación son más amplias en el sentido de que las instituciones se posicionan muy diferencialmente en relación a otras y/o integran a su propuesta curricular un conjunto de oportunidades y “beneficios” que hacen a la presentación de una oferta más atractiva y mayormente distinta de las propuestas competidoras: allí hay un trabajo de producción de una oferta enriquecida con experiencias deportivas, artísticas, culturales, sistemas de beneficios y descuentos en comercios, planes de salud, experiencias internacionales y pasantías en empresas y organizaciones de renombre, entre otras estrategias (Fuentes, 2021).

La segunda dinámica asociada a la territorialización es la internacionalización, tendencia que articula procesos de mercado con posicionamientos políticos en relación con la experiencia estudiantil y el perfil institucional. Es posible identificar que el conjunto de dispositivos que las instituciones formulan en esa política está presente en casi todas las instituciones/ciudades relevadas: propuestas de idiomas, convenios con instituciones extranjeras para intercambios estudiantiles y de profesores, con el reconocimiento académico para los primeros, o convenios para el desarrollo de titulaciones conjuntas y proyectos de investigación.

Las instituciones con más antigüedad, matrícula y/o ubicadas en grandes centros urbanos publicitan e integran más claramente la internacionalización a su perfil institucional (UCC, UCASAL, UP y USAL). Algunas pertenecen a las redes de universidades católicas, que les otorga ya una pertenencia, lenguaje y circulación internacional desde hace décadas (como la AUSJAL: Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina). Otras fueron creando esas redes a partir de la gestión de sus fundadores y rectores, como la World Confederation of Education (COMED), presidida por el rector de la UAI desde su fundación en 1989.

La internacionalización es diferencial en cuanto a los convenios que detentan con universidades extranjeras. Las universidades más pequeñas en tamaño de matrícula del interior, o con menor antigüedad, realizan una activa política de convenios (inter-

cambios, investigación, titulación conjunta, etcétera), pero el perfil de universidad con el que entablan contacto tiende a ser equivalente. Según relataba un responsable de sede universitaria, buscan conveniar con universidades homólogas en otros países que no constituyen necesariamente las más importantes en términos de prestigio, antigüedad, o matrícula, sino aquellas ubicadas también en el interior brasilero o las periferias con quienes tienen intereses convergentes. En cambio, las universidades del AMBA relevadas, tienden a establecer convenios con esas universidades y con las principales instituciones universitarias de países vecinos, europeos o de EE.UU y Canadá.

Las UU.PP. donde se observan mayores signos de internacionalización, sobre todo por antigüedad y trayectoria (UCC, USAL, UP) suelen tener mecanismos ya institucionalizados de reconocimiento de trayectos académicos cursados en el exterior, que se integran a la formación curricular de los estudiantes. Ello es más evidente en las carreras de grado de doble titulación, donde por ejemplo se cursa en Buenos Aires y en Francia (USAL), de acuerdo también a las condiciones económicas de los estudiantes. Territorializar la oferta también significa globalizarla.

Esa diferencia se observa en los modos en que se presenta la información: la oportunidad de movilidad internacional es clara en la estrategia de las instituciones ubicadas en ciudades capitales provinciales o intermedias que cuentan con mayor antigüedad y más oferta de carreras. En el resto la posibilidad de la movilidad casi no es mencionada.

Algunas instituciones desarrollan procesos de internacionalización para todas sus modalidades, incluyendo la educación a distancia: se habilita a sus estudiantes a que puedan cursar algunas materias en carreras a distancia de otras universidades con la misma modalidad, y según convenios institucionales firmados para ese fin (UBP con UNED, España)¹².

Aunque requeriría una mayor profundización, no se identifican otros criterios de diferenciación en los procesos de internacionalización. El elemento común que presentan en todos los casos es que incluso las sedes más pequeñas, de cientos de estudiantes, ofrecen posibilidades de intercambio a sus estudiantes, que dependen de las posibilidades económicas con las que cuentan esos grupos familiares. El mandato por la internacionalización atraviesa al conjunto del sector de gestión.

Las motivaciones para el emplazamiento en localidades de menor escala o inclusive la presencia de sedes centrales y otras sedes menores asociadas responde a necesidades y demandas de diferente cuño (búsqueda de ciudades atractivas, evitar los traslados a grandes distancias, espacios de refugio para el bienestar estudiantil, evitación del riesgo y la ausencia de control familiar, entre otras). Este conjunto de motivaciones disímiles es tomado por las universidades en la definición de sus procesos de crecimiento. A su vez, la ubicación de nuevas UU.PP. genera dinámicas en las tramas locales como la instalación de polos educativos, el desarrollo de determinadas actividades profesionales, la formación de jóvenes camadas profesionales, el intercambio de profesores, la concentración de casas de estudio o sedes satélite en nuevos espacios, el desarrollo de lo subregional y los procesos de internacionalización, entre otras.

5.3. El desarrollo de la educación superior privada y su carácter relacional con el sistema público

Una dinámica que se advierte en el análisis de la creación de nuevas carreras es la com-

paración con el sector estatal en cuanto a algunos de los parámetros que intervienen para la definición de las ofertas. En las estrategias de diferenciación entre ambos subsectores operan construcciones de valor que resultan confluyentes: la antigüedad de las carreras en términos de la trayectoria de éstas en el mercado profesional y ocupacional, y el carácter “universalista”, es decir, el desarrollo y presencia de los grandes campos disciplinares tal como tradicionalmente han sido definidos.

La definición de carreras tradicionales y de acuerdo a las delimitaciones disciplinares convencionales es probable que otorguen credibilidad para el mercado de trabajo, porque el cuerpo de profesores así como sus egresados integran la vida profesional y cultural en distintas áreas en las ciudades donde están localizadas. Esto lleva a que el posicionamiento de las instituciones, en relación al modo en que las autoridades definen su lugar en el complejo universitario local, esté más en relación con las grandes universidades públicas, que con el resto de las UU.PP. En síntesis, las UU.PP. miran más al subsistema público que a otras instituciones privadas. Con este mismo criterio se basan las elecciones de los estudiantes, que comparan las carreras de UU.PP. con la oferta existente en las universidades públicas tradicionales.

Otra imbricación entre el sector privado con el sector público es la contribución de las universidades privadas para la formación en la gestión o trabajo en el ámbito estatal. Las UU.PP. también se proponen preparar perfiles profesionales para su desempeño en el sector público, lo explicitan en su plan de estudios y perfiles de egresados, y ello no es menor en el contexto de sistemas de reclutamiento heterogéneos presentes en el sector público, más en regiones donde el trabajo en la administración pública constituye una importante fuente de empleo. Por ejemplo, la Lic. en Administración de Empresas de la UCH explícitamente plantea en sus folletos “aplicar las prácticas de la profesión en organismos públicos y privados” y dentro de sus perfiles de egreso menciona el trabajo en ministerios y otros organismos para el resto de sus carreras. Se mencionan asimismo, el rol de un profesional desde una posición de compromiso con la realidad social o con el desarrollo del país: “con un gran sentido de la responsabilidad social hacia el país”, “capacitado para afrontar el proceso de cambio económico y social del país, así como para ser un empresario generador de empleo”. O la Licenciatura en Psicología de la UM, donde se explicita el marco de derechos humanos en la formación de sus psicólogos, además del trabajo en el sector salud pública. Lo mismo sucede con las carreras de Ciencias de la Salud de la USAL: los convenios que poseen para la realización de prácticas son tanto en hospitales privados como públicos, y en su perfil de egresado esperan un profesional que esté preparado para desempeñarse en cualquier ámbito. El vínculo con el sector público permite ubicar a la institución en un rol de colaboración con el Estado y el desarrollo de la política pública, además de la contribución económica¹³.

El reclutamiento de profesores de las universidades públicas en las privadas, muestra las vías de contacto entre ambos tipos de gestión. Se trata de una dinámica de vieja data que respondió en los diferentes momentos históricos a procesos de distinto tenor. Así como en los momentos más oscuros de las dictaduras militares el sector privado resultó un espacio de refugio para los profesores expulsados o perseguidos en las universidades públicas que redundó en el desarrollo de algunas universidades, en este momento también se advierte un avance del sector privado ante estas nuevas creaciones de carreras para reclutar profesores de las universidades públicas más destacadas como estrategia para la captura de capital institucionalizado.

En este sentido, las carreras nuevas se arman en función de un perfil de docentes que están en el campo profesional, y que lógicamente provienen de otras instituciones donde construyeron un prestigio –en muchos casos además de profesionales son profesores de y en sus universidades de “origen”-, y que identifican posibilidades de crear una oferta en otras instituciones, incluso si están ubicadas en la misma ciudad. Este proceso se observa en Córdoba y en el AMBA, donde la creación de carreras “tradicionales” como Arquitectura, por ejemplo, o las ramas del Diseño, acontece por medio de docentes promotores de esas mismas carreras, egresados y profesores de las universidades públicas donde esas carreras tuvieron primero su gran desarrollo. Con el paso del tiempo, las mismas UU.PP. desarrollan políticas para incorporar a sus egresados como parte de su cuerpo docente.

De modo que en los procesos de definición de las ofertas y en la instalación de sedes y carreras nuevas en las UU.PP. se presenta una dinámica relacional con la oferta del sector público con el que se comparten criterios de reconocimiento con respecto a los campos del conocimiento legítimo y deseable, y se observan vasos comunicantes con los recursos en que abrevan (como los docentes). Por último, también la formación para la actividad pública y el servicio social resulta un activo que las universidades privadas ponen en juego en su oferta de carreras.

Conclusiones

El análisis de la oferta de educación privada de grado desde el punto de vista territorial/urbano, constata nuevos aspectos en el proceso de diversificación institucional de la educación superior. El trabajo sobre el sector privado en las distintas escalas urbanas permite identificar una serie de tendencias y desplazamientos en la educación superior argentina. Analizados como políticas de territorialización, se visibiliza que las transformaciones de las ciudades, y las dinámicas asociadas a ellas, inciden en las elecciones de los aspirantes a la educación superior, así como en las estrategias institucionales desplegadas para la expansión del sector. En este sentido, los procesos de territorialización son producto del desarrollo de determinados enclaves en donde las universidades contribuyen con sus políticas de expansión, y sus destinatarios también ejercen mediante sus demandas una incidencia en la configuración de las universidades y sus propuestas académicas. La diversificación y expansión de la educación universitaria acontece entonces de modo ineludible en función de la lectura de las demandas y posibilidades locales.

Un hallazgo del estudio es la vasta expansión capilar del subsector privado, a través de la creación de sedes y ofertas de grado con diferentes emplazamientos que se customizan a nivel local, establecen relaciones con los actores de la región y aún en situaciones de clara competencia por la matrícula con el sector público y dentro del mismo sector privado, se diferencian en función de tradiciones institucionales, adaptaciones al perfil de los estudiantes, ofertas extracurriculares diferenciadas, internacionalización, etcétera.

Es ineludible entender la expansión de la educación superior en su relación con esas transformaciones de la vida urbana, y con los procesos de regionalización subnacional y de internacionalización de la educación superior. Si la expansión del sector universitario tiende a concentrarse en pocas instituciones de gran tamaño ubicadas en las grandes ciudades del país (Chiroleu, 2017), el análisis de este estudio estaría mostrando un fuerte dinamismo de pequeñas proporciones –en volumen de matrícula- que otorga un soporte a la expansión y muestra una economía política de la expansión que es de escala

reducida pero persistente y múltiple en el territorio nacional. El crecimiento paulatino de la oferta y la matrícula universitaria en una ciudad intermedia no capital como San Rafael parece indicar que un proceso local de relevancia en términos demográficos va reconfigurando incluso la planificación de la política pública a nivel local y regional, en donde la educación superior pasa a ser un atractivo fundamental para el desarrollo económico y social de la región, que el Municipio capitaliza con distintas políticas en cuanto ciudad universitaria. Su continuo crecimiento, además, muestra que la diversificación acontece incluso a pequeña escala, y en situación de competencia y complementación al mismo tiempo. Este dato es convergente con los indicadores sobre el tamaño de las universidades privadas en la Argentina, que poseen una menor concentración de estudiantes. Estas sedes no principales de las UU.PP. se despliegan en función de una legitimidad que comparte todo el sistema universitario y que conlleva la transmisión de prestigios de universidades públicas a privadas, de universidades privadas entre sí, y de sedes principales a sedes no principales.

En las diferentes escalas territoriales en estas universidades de tamaño reducido que se ramifican de sus sedes centrales, se advierte la customización de la oferta según los destinatarios y el perfil de carreras ofrecidas. Esta dinámica constituye una profundización de la diversificación, que no es solo “institucional”, sino también curricular y pedagógica. La creación de carreras tradicionales y algunas más nuevas (y de menor duración) con marcada inserción laboral en la propia localidad se combina con modificaciones en la estructura académica que se perfila a un público local que difiere del estereotipo del estudiante de nivel superior. En estos casos, la búsqueda de una mayor personalización y acompañamiento estudiantil, la facilidad para combinar estudio y trabajo, la expectativa de inmersión laboral más directa y la necesidad de permanecer en la localidad evitando el traslado con sus costos económicos asociados y sus riesgos, entran en la ecuación de la oferta institucional que se establece. Para los estudiantes que se trasladan (ya sea mediante migraciones nacionales como internacionales), la delimitación del perfil que hacen las UU.PP. de sus potenciales estudiantes, incide en sus políticas de territorialización, es decir, demarca opciones para acercar nichos de carreras y sus propuestas pedagógicas a los lugares en donde se emplazan. Podemos decir que en los últimos años se heterogeneizó aún más el sistema porque lo hizo el perfil de estudiante, haciéndose patente un nuevo perfil –que complementa al tradicional- que no busca el desarraigo del grupo familiar y del lugar de origen, y que respondería a nuevos procesos etarios sobre cuándo y cómo autonomizarse del grupo familiar, proceso también dado por condiciones económicas desiguales.

Si bien en términos generales no parece alterarse el patrón histórico de concentración de la oferta de UU.PP. en determinadas regiones (la franja central y el norte de la Argentina), sí se identifica una tendencia a la creación de polos educativos, y donde convergen distintos actores locales con sus propios intereses. Es necesario mirar la política de territorialización que se predica a nivel local, aunque interpele y se proyecte incluso a nivel global. Si bien siempre hubo una política de territorialización –la misma que lleva a concentrar la oferta en los grandes centros urbanos o en las tradicionales capitales de provincia- lo novedoso es la lectura y la estrategia de expansión capilar del sector privado, y su posicionamiento como un actor que contribuye ya no solo al bien del país –como lo hacían las primeras universidades confesionales- sino también como un vector de desarrollo local.

La educación superior privada, si bien crece con controles estatales y a un ritmo pausado, está atravesada por nuevas dinámicas que hacen a una configuración diferente a las olas

de creación previas descriptas en la bibliografía clásica. Desde luego, se requieren estudios que permitan aportar análisis desde más casos de estudio para comprender con mayor profundidad este fenómeno que da cuenta de un proceso de escala relativamente acotada pero de gran magnitud por su capilaridad y las características emergentes que conlleva.

Bibliografía

- Ball, S. (2015) "El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado", *Revista Educación y Ciudad*, (14), 115-137. Disponible en: <https://doi.org/10.36737/01230425.n14.135>
- Chiroleu, A. (2017) "Democratización e inclusión en la universidad argentina: Sus alcances durante los gobiernos Kirchner" (2003-2015). *Educação em Revista*, 34, pp. 1-26. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Chiroleu, A., & Iazzetta, O. (2005) "La reforma de la Educación Superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes", en Rinesi, E. Soprano, G. y Suasnabar, C. (comps.) *Universidad: Reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires: UNGS – Pro-meteo, pp. 15-38.
- Didou Aupetit, S. (2018) "La internacionalización en la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2018: de la Declaración al Plan de Acción", *Universidades*, 78, pp. 19-27.
- Fernández Lamarra, N., y Pérez Centeno, C. (2011) "La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada", *Educação*, 36(3), pp. 351-363. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313003>
- Fuentes, S. (2015) Educación y Sociabilidad en las elites de Buenos Aires. Tesis de Doctorado. Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín.
- Fuentes, S. (2017) "Elegir la universidad privada en Buenos Aires: espacialización de la elección en contextos de diversificación", *Revista Educação e Pesquisa*, 43(4), pp. 957-972. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710177123>
- Fuentes, S. (2021) "Demandas sociales en la educación superior: del cursismo a la vinculación estatal y empresarial de la extensión universitaria en Buenos Aires", *Revista Cuadernos FHYCS-UNJU*, 57(XXVIII), pp. 239-268. Disponible en: <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/377>
- García de Fanelli, A. M. G., y Balán, J. (1994) *Expansión de la oferta universitaria: Nuevas instituciones, nuevos programas*. Buenos Aires: CEDES. Disponible en: <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3409>
- García-Guadilla, C. (2003) "Balance de la década de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe", en Mollis, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 17-37. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D3056.dir/2gguadilla.pdf>
- García-Guadilla, C. (2013) "Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina", *Revista iberoamericana de educación superior*, 4(9), pp. 21-33.
- Hirsch, M. (2021) "Las universidades como opción: posibilidades y elecciones de los/as jóvenes en el marco de procesos de transformación de espacios rururbanos", *Cuadernos de Educación*, 19, pp. 101-110.
- Landinelli, J. (2009) "Capítulo 8. Las finalidades públicas de la universidad en el contexto de la globalización", en Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R. y Stubrin, F. (comps.) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homosapiens Ediciones-CLACSO, pp. 205-224.
- Lindenboim, J., y Kennedy, D. (2004) *Dinámica urbana Argentina. 1960 – 2001. Reconstrucción y análisis de la información* [Documento de Trabajo]. Buenos Aires: CEPED. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ceped-uba/20110516103448/DT3_Lindenboim_Kennedy.pdf
- Mato, D. (2015) "Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, lo-

gros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1(20), pp. 131-149.

- Neiburg, F. (1999) "Politización y universidad. Esbozo de una pragmática histórica de la política en la Argentina", *Prismas*, 3, pp. 51-72.
- Pereyra, D. (2010) "Introducción", en Pereyra, D. (comp.) *El desarrollo de las ciencias sociales. Tradiciones, actores e instituciones en Argentina, Chile, México y Centroamérica*. San José: FLACSO Costa Rica, pp. 7-16. Disponible en: https://flacso.or.cr/wp-content/uploads/2020/07/ccs_153.pdf
- Plotkin, M. (2006) *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rama, C., & Cevallos, M. (2016) "Nuevas dinámicas de la regionalización universitaria en América Latina", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), pp. 99-134.
- Shore, C., & Wright, S. (2015) "Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order", *Social Anthropology*, 23(1), pp. 22-28. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12098>
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016) "Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina", *Pro-Posições [online]*, 27 (3), pp. 81-104. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0010>
- Suasnábar, C., Del Valle, D., Didriksson, A., & Korsunsky, L. (2019) "Introducción", en C. Suasnábar, D. Del Valle, A. Didriksson, & L. Korsunsky (Eds.) *Balances y desafíos hacia la CRES 2018*. Buenos Aires: CLACSO-JSTOR, pp. 17-26. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rkh3>
- Tiramonti, G., Nosiglia, C., Feldfeber, M., & Navarrete, C. (1993) "La nueva oferta universitaria", *Revista del IICE*, 3, pp. 4-17.
- Vapñarsky, C. A. (1995) "Primacía y macrocefalia en la Argentina: La transformación del sistema de asentamiento humano desde 1950", *Desarrollo Económico*, 35(138), pp. 227-254. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/3467304>
- Ziegler, S. y Fuentes, S. (2017) El miedo a salir al mundo. Los motivos de la elección de las instituciones privadas, *Le Monde Diplomatique*, edición especial, XIX, pp. 12-13.

Fuentes consultadas

- Departamento de Información Universitaria, (2019). Síntesis estadística 2018-2019. Buenos Aires. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación.
- Departamento de Información Universitaria, (2018). Síntesis estadística 2016-2017. Buenos Aires. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación.
- Anuarios Estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias, Argentina

Notas

- ¹ Este artículo se ha elaborado en base al proyecto de investigación "La oferta de formación de grado en la educación superior privada en el Mercosur: escalas urbanas y diferenciación regional" CEIPSU-UNTREF. NEIES – Sector Educativo del Mercosur. Dirección: Dr. Sebastián Fuentes. Equipo de investigación: Dras. Victoria Gessaghi y Sandra Ziegler. El trabajo de campo fue desarrollado entre 2018 y 2019.
- ² Bajo el gobierno militar que derroca al peronismo en 1955, el Ministro de Educación Dell'Oro Maini redacta el decreto ley N° 6.403 de diciembre de ese año, donde se regulan, entre otras cuestiones, la habilitación a la creación de universidades "libres", respondiendo al pedido de los sectores católicos de contar con sus propias instituciones universitarias, a la par que crecía el mismo sector en los niveles educativos inferiores. El artículo no fue reglamentado por la resistencia de sectores liberales de las universidades públicas, que estalla en un conflicto y movilización de sectores a favor y en contra de esa creación ("Laica versus Libre")

en 1958, ya en el gobierno del presidente Frondizi, quien, a pesar de su extracción liberal, había adquirido un compromiso con los sectores católicos. El diputado Domingorena redacta una norma que permite la creación de universidades particulares o libres, pero dejaba el control de la expedición de títulos habilitantes al Estado, que fiscalizaría durante los siguientes diez años la formación universitaria de las nuevas instituciones. Esta salida fue una respuesta a ambos sectores. Así se habilita la autorización y tutela de estas nuevas instituciones por parte del Estado.

- ³ Hacemos alusión aquí a los procesos que Ball (2015) define como de privatización exógena –una oferta educativa a cargo de actores privados- y endógena (2015), que implica la incorporación de procesos de mercado y de presencia de actores privados al interior del sector público, como pueden ser los servicios financieros y de becas que los bancos privados desarrollan en las universidades públicas, en Argentina y a nivel global.
- ⁴ Se toma esa fecha para dar cuenta de universidades privadas que se crearon bajo las regulaciones de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), creada en 1995 por la Ley de Educación Superior N° 24.521.
- ⁵ Se listaron las ciudades donde están ubicadas las sedes y se identificaron las universidades nacionales emplazadas. Luego se clasificó la información demográfica sobre cada una de esas ciudades, según ciudades pequeñas, intermedias y grandes, y se diferenciaron las ciudades capitales (condición político-administrativa) de las ciudades no capitales de Provincias o del Estado Nacional.
- ⁶ No hallamos sedes de UU.PP. en ciudades pequeñas.
- ⁷ Comprende un área conformada por la Ciudad de Buenos Aires, el Gran Buenos Aires (24 partidos circundantes a la CABA, ubicados en la provincia de Buenos Aires).
- ⁸ Fueron contactadas otras universidades en Córdoba y en el AMBA, pero no todas accedieron a integrar el estudio.
- ⁹ La plasticidad en la apertura de carreras se “frena” en el proceso de aprobación de las mismas por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Dicho trámite puede llevar 3 años.
- ¹⁰ De hecho, los institutos universitarios privados dedicados a las Ciencias de la Salud constituyen un tipo de oferta en un campo disciplinar que, en términos de cantidad de instituciones, concentra la mayor cantidad de instituciones en el país.
- ¹¹ Se consultó a la dirección local del Municipio que realizó un relevamiento en 2015.
- ¹² Este proceso se incrementó a partir de la pandemia por Covid-19 desde 2020.
- ¹³ Para el desarrollo de las prácticas profesionalistas, las Universidades pagan a las instituciones que reciben a sus estudiantes.



* Sebastián Fuentes es Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. Profesor e investigador, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. E-mail: sfuentes@flacso.org.ar

** Sandra Ziegler es Investigadora principal, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Profesora Asociada Regular de Problemática Educativa y Didáctica General, Profesorados de Enseñanza Media y Superior de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: sziegler@flacso.org.ar

Diferenciación Regional de la Educación Universitaria Privada en Uruguay: Un abordaje preliminar.

Regional Differentiation of Private University Education in Uruguay: A Preliminary Approach.

ADRIANA CHIANCONE*

Fundación IUSUR

MABEL DÁVILA**

Fundación IUSUR

ENRIQUE MARTÍNEZ LARRECHEA***

Fundación IUSUR

Resumen:

Uruguay experimentó desde la década del setenta un progresivo incremento de la matrícula que condujo a un proceso de diferenciación institucional y curricular al interior de la Universidad de la República (UdelaR), la única universidad pública del país. Siguiendo las tendencias de diversificación y privatización que internacionalmente fueron incidiendo sobre los sistemas de educación superior, a partir de 1985, con el surgimiento de la Universidad Católica, y entre 1996 y 1998, con el surgimiento de otras tres universidades privadas, se consolida un proceso de diversificación institucional que se completó en las dos décadas siguientes con el surgimiento de centros universitarios regionales de la UdelaR y con el surgimiento de la Universidad Tecnológica (UTEC), la segunda universidad pública. En ese contexto de muy gradual diferenciación interna, en un sistema universitario predominantemente público hegemónico por la Universidad de la República, tuvo lugar también la implantación de servicios universitarios privados fuera de Montevideo. En el artículo se busca describir, conceptualizar y analizar ese proceso, con apoyo de información estadística, análisis documental y entrevistas a informantes calificados. La investigación desarrollada permite concluir que el desarrollo universitario fuera de la capital ha sido un proceso gradual, que acompaña las tendencias internacionales pero con fuerte influencia de la dinámica nacional. A su vez, es mediado por valoraciones político-académicas (la decisión de avanzar en el interior, por parte del sector público) de decisiones de expansión institucional a nivel regional con restricciones debidas a las limitaciones de escala, mercado y rentabilidad para el sector privado.

Palabras clave: Educación superior - Educación superior privada - Diferenciación regional - Universidad - Uruguay

Abstract:

Since the 1970s, Uruguay has experienced a progressive increase in university enrolment that led to a process of institutional and curricular differentiation within the country's only public university. Following the diversification and privatization trends that were influencing higher education systems internationally, in 1985 with the creation of the Catholic University. Moreover, the emergence of other three private universities consolidated a process of institutional diversification that was completed in the following two decades with the development of not only regional university centres within the public university, but also the Technological University, the second public university. In this context of very gradual internal differentiation, in a predominantly public university system hegemoned by the Universidad de la República, private university services were established outside Montevideo. To describe, analyse and conceptualize this process, the theoretical perspectives related to diversification processes are reviewed. Furthermore, statistical information, documentary analysis and qualified informants' interviews are used as well as some dimensions of analysis on the regional diversification of private university education are explored. The research carried out allows us to conclude that university development in other regions of the country, outside the capital, has been a gradual process, that accompanies international trends but strongly influenced by national dynamics. In turn, it is mediated by political-academic assessments (the decision to advance in the interior, on the part of the public sector) and institutional expansion decisions at the regional level with restrictions due to and limitations of scale, market and profitability for the private sector.

Keywords: Higher Education - Higher Private education - Regional differentiation - University - Uruguay

Cita Recomendada: Chiancone, A., Dávila, M. y Martínez Larrechea, E. (2021) "Diferenciación Regional de la Educación Universitaria Privada en Uruguay: Un abordaje preliminar", *Propuesta Educativa*, 30(55), pp. 58-72.

Introducción

En este trabajo, nos proponemos un abordaje preliminar a la cuestión de la diferenciación regional de la educación superior privada en Uruguay, con base en algunos trabajos previos.¹

El proceso de diferenciación regional de la educación superior se relaciona con el proceso de crecimiento de la matrícula que constituye la gran tendencia demográfica y política que explica la actual dinámica de los sistemas de educación superior. El incremento de la matrícula propició la diferenciación institucional, pública y privada, que ha alcanzado a los sistemas de educación superior a nivel internacional durante las últimas décadas.

En este trabajo, el término diferenciación alude a dos niveles de análisis: uno, el de la ampliación de la plataforma institucional de los sistemas de educación superior a través del surgimiento de nuevos tipos de instituciones, y otro, el de la diferenciación en clave regional. La diferenciación regional se procesó en diversas fases: implicó el establecimiento de servicios universitarios públicos en la ciudad de Salto a partir de la recuperación de la democracia (1985); la creación de centros de formación de profesores (1996), el establecimiento de algunos institutos universitarios privados en Maldonado y Punta del Este (desde el año 2000) y el llamado proceso de descentralización de la Universidad de la República desde 2008. En la última década, sobrevivieron la creación de la Universidad Tecnológica (2013) y el establecimiento de sedes de universidades privadas, insinuando un proceso de definición de nuevos perfiles en un contexto de regionalización.

A la salida de la dictadura se creó el Programa de Desarrollo de Ciencias Básicas (PEDECIBA) que representó el surgimiento de una estructura innovadora y el inicio de una política estratégica para el desarrollo científico. El PEDECIBA surgió de la convergencia de las comunidades científicas uruguayas (parcialmente trasplantadas al exterior durante la dictadura, la UNESCO y el nuevo gobierno democrático para crear un programa compartido entre la Universidad de la República y el MEC para la formación de posgrado en ciencias básicas. Con el PEDECIBA se inicia un sistema de posgrados que, junto a otras políticas, contribuyó a consolidar la formación de alto nivel de recursos humanos y la visibilidad de la ciencia uruguaya (Chiancone, 1996; Chiancone, 2019).

Con el restablecimiento de la autonomía desde 1985, se procesó un debate general respecto a la reconstrucción de las funciones universitarias y en la década siguiente se crearon diversas instituciones relevantes. Entre ellas, las Facultades de Ciencias y de Ciencias Sociales (Chiancone, 2020) y diversas comisiones cogobernadas, entre ellas la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC). Así, la primera ola de diferenciación institucional aconteció “intramuros” de la Universidad pública.

La creación de la Universidad Católica del Uruguay (UCU) en 1985 y de otras tres universidades privadas en el segundo lustro de la década de 1990 configuraron una segunda ola de diferenciación, esta vez fuera de *le mura* de la vieja institución pública. A principios de la década del 2000 se creó un conjunto de institutos universitarios privados, un tipo institucional previsto por la regulación.

Un tercer impulso hacia la diferenciación se produjo a partir de 2009 también en el sector público, cuando se dio inicio al proceso de implantación de servicios de la Universidad de la República (UdelaR) en otras regiones del territorio nacional, fuera de Montevideo. Este proceso de diferenciación institucional incluyó en 2012 la creación de Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC).

La más reciente autorización para el funcionamiento de una nueva universidad privada fue la de la Universidad CLAEH (2018).

El proceso de diversificación del sistema de educación superior uruguayo que tiene predominio de matrícula estatal y está fuertemente hegemonizado por la Universidad de la República ha seguido las tendencias internacionales de diferenciación institucional y privatización pero mediados por la lógica local. La hegemonía de la Universidad de la República se manifiesta además a través de su incidencia reglamentaria y procesual, directa o indirectamente, sobre la autorización y evaluación de las otras instituciones universitarias públicas como privadas. Esta dinámica impacta también sobre la expansión regional, que también es influida por valoraciones político-académicas (la decisión de avanzar en el interior, por parte del sector público) de decisiones de expansión institucional a nivel regional con restricciones debidas a las limitaciones de escala, mercado y rentabilidad para el sector privado.

La información utilizada en este trabajo se basa en dos fuentes: los datos provenientes del sistema estadístico de educación, de la observación y análisis de documentos institucionales, y de entrevistas a algunos informantes calificados (MEC, 2017a; 2017b; INE, 2011).

Se buscó caracterizar en un nivel ante todo conceptual, la pauta observable de distribución territorial de la oferta universitaria de grado. Además, se incorporó en lo posible, las perspectivas de los actores en el contexto territorial.

Los aportes de los informantes calificados fueron objeto de un análisis cualitativo que permite proponer categorías conceptuales vinculadas a las dimensiones del estudio. La información se obtuvo por medio de un cuestionario distribuido vía *e-mail* a participantes en instancias institucionales de las sedes regionales, incluyendo asimismo comunicaciones telefónicas.²

En las secciones siguientes se pasa revista a algunos aspectos conceptuales relativos al desarrollo de la educación superior privada. Se analiza además el proceso específico de diferenciación regional de la educación superior privada. En las conclusiones se intenta dar cuenta de los principales hallazgos de la investigación.

Aspectos conceptuales

El desarrollo de la educación superior privada es una de las mega tendencias contemporáneas, resultante de la diferenciación generada por el acceso masivo a la educación superior a partir de las décadas de 1960 y de 1970. Las viejas universidades de elite, pertenecientes en su mayoría al sector público, no estaban en condiciones financieras ni operativas de absorber el conjunto de la creciente demanda. Además, estaba cambiando la economía política de la relación entre estados e instituciones de educación superior. La idea de una crisis fiscal y el retiro de los estados de una serie de servicios públicos, con el consiguiente auge de la “nueva gestión pública”, inducidos por las crisis del petróleo en la primera mitad de los años 1970 (y en términos más abarcadores, de un “revival” liberal o neoliberal en la economía, la política y la sociedad) son fenómenos contemporáneos de la masividad.

En la década de 1970 Martin Trow caracterizó en un texto clásico, el pasaje de la universidad de elite a la universidad de masas; más tarde debió rever su categori-

zación para señalar el siguiente paso de la masividad a la universalidad (Trow, 1972; 1999; 2007).

Daniel Levy fue uno de los primeros en dirigir una mirada globalizadora a la cuestión de la educación superior privada, identificando olas de “desafíos privados” al predominio público. De acuerdo con este autor, este proceso se procesó en tres olas. La primera tuvo lugar a fines del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX a través de la fundación de universidades católicas. Una segunda ola se dirigió a incluir a ciertos segmentos de los sectores socioeconómicos más altos, a través de universidades privadas de elite. Finalmente, en el nuevo contexto de masificación, la tercera ola fue protagonizada por instituciones privadas de “absorción de demanda”.

En un reciente trabajo, Levy (2020) constató que la educación superior privada se ha venido expandiendo en forma muy rápida, y da cuenta de una tercera parte de la matrícula mundial, mientras continúa creciendo y diversificándose. Se trata así de un “prominente segundo sector”, que ejerce o comparte el liderazgo en muchos países, y que ha adquirido significación en diversas dimensiones (Levy, 2020:1-2).

A nivel latinoamericano, Rama (2015) analizó las estrategias de regionalización de la educación superior. Con relación al caso uruguayo, Altmann Macchio (2018) estudió la descentralización universitaria desde el urbanismo y el planeamiento territorial.

También Landoni y Romero (2006:10) señalan la particularidad uruguaya en el cuanto al desarrollo del sector privado, indicando que Uruguay fue el último país latinoamericano (salvo Cuba) en habilitar instituciones privadas de educación superior.

En las próximas secciones, se pasa revista a la diferenciación regional de la educación superior. La dinámica central que parece regir la articulación entre sector público y privado ha sido la que conecta las tendencias isomórficas y homogeneizadoras provenientes de un largo monopolio público de hecho. Diversificación e isomorfismo son fuerzas que configuran los sistemas de educación superior (Levy, 1995; Landoni, 2008). La lenta dinámica de diferenciación no solo institucional, sino también regional, se explica porque la educación superior pública (modelo para el isomorfismo) prácticamente careció históricamente, y hasta fechas recientes, de implantación extra metropolitana.



Fotografía: pxhere.com

Por su parte, Chiancone y Martínez (1997; 2011) propusieron la idea de una gradual e inercial constitución del emergente “sistema” uruguayo, no diseñado intencionalmente por la política pública, sino resultante del paso de la “universidad-sistema” a la “universidad-en-un-sistema”, proceso regido por una dinámica de tipo transicional e inercial. En efecto, el largo ciclo de monopolio universitario de la UdelaR terminó formalmente en 1985, pero solo a partir de 1996 se conformó un emergente subsistema privado. En 2013 el monopolio de UdelaR en el sector público culminó con la creación de la UTEC. El sistema de educación superior estuvo contenido totalmente en una sola institución hasta 1984, pero solo a partir de 2013 dicha institución participa de un conjunto institucional más amplio, aun preservando un fuerte predominio. La “universidad-en-un-sistema” es aún tendencial, ya que la institución es predominante y el “sistema”, apenas marginal y sin una efectiva lógica sistémica.

Transformaciones de la educación superior (1985-2020)

Uruguay posee una estructura política y administrativa unitaria, es un país altamente urbanizado (95% de la población asentada en centros urbanos), macrocefálica y una asimétrica distribución demográfica. El Estado, los servicios públicos y el desarrollo universitario se concentraron histórica y estructuralmente en la zona sur y en particular en la capital (Rial y Klaczko, 1981; Aguiar, 1982).

Existe una marcada asimetría entre los centros urbanos del Uruguay: en la capital residen aproximadamente 1.349.000 habitantes. En el interior solo la ciudad de Salto supera los 100.000 habitantes (Instituto Nacional de Estadística, 2020). Esta escala urbana marcadamente desigual, representa un factor de obstáculo de un desarrollo universitario más regionalizado, fuera de la zona metropolitana. En este sentido la primera ola de diferenciación institucional “externa” a la Universidad de la República es la constitución de un subsector de instituciones privadas. La primera de ellas fue la Universidad Católica del Uruguay (UCU), en 1984-1985, habilitada por el decreto-ley de universidades privadas que por primera vez reconoció la posibilidad de títulos universitarios dictados por dichas instituciones, los cuales tendrían idénticos efectos a los extendidos por la Universidad de la República. (Decreto Ley 15.661/984 Fijación de disposiciones para títulos profesionales de universidades privadas).

Una década más tarde, otro decreto, estableció un sistema para la autorización de nuevas instituciones y para el reconocimiento del nivel universitario de sus carreras. En ese marco surgieron, entre 1996 y 2003, tres universidades y una decena de institutos universitarios y/o terciarios, que, con la incorporación posterior de dos nuevas universidades (una pública, la UTEC, en 2012) y una privada (CLAEH, en 2018), mantiene aún esa fisonomía.

La diferenciación de la educación superior universitaria en la dimensión regional fue un proceso posterior, desarrollado en los últimos veinte años en dos circuitos diferenciados: el así llamado proceso de descentralización de la Universidad de la República y la instalación de sedes regionales de tres de las cinco universidades privadas.

Cabría mencionar, al menos como dato contextual, la creación, desde 1996 de Centros Regionales de Profesores y de Institutos departamentales de formación docente en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública.

El circuito público: “descentralización” de la Udelar y creación de la UTEC

El desarrollo de los servicios universitarios se realizó a lo largo del siglo XX casi exclusivamente en Montevideo. Al iniciarse el siglo XXI apenas el 10% de la matrícula correspondía a sedes situadas en el interior del país.

No obstante, existen diversos antecedentes históricos (Altmann Macchio, 2018). Al recuperarse la autonomía universitaria en 1985 se aprobó una ordenanza relativa a la Regional Norte y en 1989 se reunió el Consejo Directivo Central en la ciudad de Salto (en Salto) haciendo visible un nuevo interés de la institución por la realidad universitaria del interior (CENUR, s/f). En la década de 1990 se consolidó el proceso de incremento de la matrícula y en 2001 se inauguró un nuevo edificio (CENUR, 2017).

Esa segmentación entre los Servicios Universitarios radicados en Montevideo y la principal sede universitaria en el interior comenzó a superarse a partir de 2008, con la aprobación de una nueva Ordenanza. A partir de ese año se produce un importante proceso de “descentralización”, con la progresiva instalación de Centros Universitarios Regionales (CUR) (UDELAR. CCI, s/f).

El proceso de descentralización es impulsado por la Comisión Coordinadora del Interior (CCI), creada en 2004 y operativa desde 2005 como Comisión Gestora de Descentralización.

En 2007 fue creada la Comisión Coordinadora del Trabajo de la Universidad de la República en el Interior (CCI) con el objetivo de desarrollar la presencia institucional en el interior conformando Centros Universitarios Regionales. Se han conformado tres de estos centros (Litoral Norte, Noreste y Este). Las eventuales políticas para otras dos regiones, Sureste y Centro Sur, se encuentran aún en estudio. En este marco, se cuenta con 54 polos de desarrollo universitario en diversas localidades. Un conjunto de 120 carreras, de diferentes características, se dictan en los diversos centros (Universidad de la República. Comisión Coordinadora del Interior, s/f).

La Universidad de la República había establecido en Salto su antigua “Regional Norte” (hoy CUR Litoral) mientras que la Administración Nacional de Educación Pública posee en la ciudad un Instituto de Formación Docente (IFD) y un Centro Regional de Profesores (CERP). Además, la Facultad de Agronomía de la Udelar cuenta con una estación experimental aproximadamente a 20 kilómetros de la capital departamental dedicada a la realización de actividades de investigación, docencia y extensión. Esta estación experimental fue creada en 1912 y pasó a formar parte de la Universidad en 1925.

La Administración Nacional de Educación Pública posee en la ciudad un Instituto de Formación Docente (IFD) y un Centro Regional de Profesores (CERP).

Por su parte, la Universidad Tecnológica posee en presencia Colonia, desarrollando en La Paz una Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Lácteos (LCTL) “*primera carrera en el país que forma profesionales universitarios específicamente para la industria láctea*” (UTEC, s/f).

En Colonia existe desde comienzos del siglo XX, una Estación Agronómica experimental, “La Estanzuela”, denominada desde 1989 como “Centro de Investigaciones Agrícolas Alberto Böerger - (CIAAB)”, que desarrolla investigación en Producción Animal y Vegetal, y que forma parte del Instituto Nacional de Investigaciones (INIA) creado en 1990, una institución estatal no universitaria de investigación tecnológica.

De acuerdo con datos del MEC (2017a) la Universidad de la República concentra más del 85% de los ingresos y matrículas universitarias de grado y el 72% del total de los egresados del país en el año 2017. (Ver Cuadro 1). En menor escala, la Universidad Tecnológica ha expandido su matrícula, la cual se asienta exclusivamente (por mandato de su ley orgánica) fuera de Montevideo: comenzó a dictar sus cursos en el 2014 con 55 ingresos y 55 matriculados y pasó, en 2017, a tener 389 ingresos y 721 matriculados, es decir, un incremento de 7 y 13 veces, respectivamente. (MEC, 2017a: 113).

Al analizar la distribución geográfica de los cursos de grado es apreciable el incremento de la presencia universitaria en el interior del país, tanto en los ingresos como en los egresos que para el quinquenio 2010-2015 aumentaron 11,4 y 14,6 puntos porcentuales, respectivamente. Si bien la tendencia se revierte en los dos últimos años, de todas formas, se mantiene un guarismo mayor al de 7 años atrás. En el año 2017 se registraron cursos de grado en las diferentes regiones del país (MEC, 2017a: 118).

Más allá de aspectos específicos, interesa una mirada más amplia hacia las tendencias comunes y las diferenciaciones de este proceso de implantación desconcentrada en las ciudades de Montevideo, Salto, Colonia y Maldonado. En este sentido es importante anotar dos aspectos convergentes en las cuatro ciudades: i) se trata, de algún modo, de cabeceras regionales, no en un sentido estrictamente formal, pero sí como ámbitos de atracción y canalización y recepción de recursos; ii) consti-

tuyen en cierto modo *hubs* o plataformas multi-institucionales, con presencia de las tres principales instituciones públicas (UdelaR, ANEP y UTEC) y de dos o más instituciones privadas, lo que parece indicar una tendencia del sistema a la "clusterización". Sin embargo, solo en Punta del Este se ha avanzado en la institucionalización de un *cluster* más formalizado.

Por otra parte, la consolidación de diferentes ramas de conocimiento y carreras, aun en forma incipiente o parcial, representa un salto cualitativo en términos de lo que Burton Clark (1996) denomina crecimiento del conocimiento distribuido.

En esos polos no hay evidencia de una preferencia por determinadas instituciones. Más



Fotografía: pxhere.com

bien parece que la demanda por educación superior intenta canalizarse a través de la oferta disponible. En Salto y Maldonado-Punta del Este, UdelaR ha implantado servicios relevantes de firme demanda.

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LA MATRÍCULA						
REGIÓN/ MATRÍCULA	GRADO					
	TOTAL		V		M	
TOTAL PAÍS	22,191		11,170	50.3%	11,021	49.7%
Montevideo	20,324	91.6%	10,393	51.1%	9,931	48.9%
RESTO DEL PAÍS	1,867	8.4%	777	41.6%	1,090	58.4%
Colonia	254	13.6%	88	34.6%	166	65.4%
Maldonado	1,112	59.6%	448	40.3%	664	59.7%
Salto	501	26.8%	241	48.1%	260	51.9%
POSGRADO						
TOTAL PAÍS	5,537		2,114	38.2%	3,423	61.8%
Montevideo	5,473	98.8%	2,071	37.8%	3,402	62.2%
Resto del país	64	1.2%	43	67.2%	21	32.8%
Maldonado	41	64.1%	38	92.7%	3	7.3%
Salto	23	35.9%	5	21.7%	18	78.3%

Fuente: Elaboración propia en base a MEC (2017b)

En suma, el sector público (la Universidad de la República, la Administración Nacional de Educación Pública y la Universidad Tecnológica) está presente en las tres ciudades en las que también se encuentran las instituciones privadas.

La diferenciación regional de la oferta universitaria privada

Dicho proceso de inserción regional se desarrolló muy lentamente en los últimos veinte años. En 2020 las instituciones universitarias privadas distribuían sus sedes fuera de Montevideo en las ciudades de Maldonado, Salto y Colonia, centros urbanos ubicados en regiones claramente diferenciadas.

Colonia. Colonia se encuentra en la región suroeste, a pocos kilómetros de Buenos Aires, y constituye un polo turístico y productivo en el país. Fue sede de un proyecto de internacionalización, promovido por una fundación internacional (con presencia de la Universidad Politécnica de Valencia UPV, España) que procuraba instalar un campus universitario interinstitucional en la vecindad de la antigua Plaza de Toros de Colonia del Sacramento, el Real de San Carlos. El proyecto naufragó debido a las crisis económicas experimentadas por Argentina (2001) y Uruguay (2002), (Martínez Larrechea, 2003: 155).

En la actualidad, el sector privado está representado en Colonia por una sola institución terciaria, que desarrolla cursos de grado (UDE, s/f).

Salto. Salto se sitúa en el litoral oeste, en el límite fluvial con Argentina en el río Uruguay, unida a la ciudad argentina de Concordia por un puente ferroviario. Se trata de una zona agropecuaria que cuenta con algunas de las tierras más productivas del país y se conecta con otras capitales de la región noroeste y norte. Se trata de la única ciudad del país (a excepción de Montevideo) que supera los 100.000 habitantes. Se encuentra además a ciento veinte kilómetros de la ciudad de Paysandú, una capital importante y a doscientos

cinco kilómetros de la ciudad de Artigas, la otra capital del litoral Norte.

Además, posee una historia que la confirma como la segunda ciudad del país en aspirar a contar con (y a albergar efectivamente desde 1957) estudios universitarios, pues reúne las condiciones para ser un polo regional, eventualmente complementario con otras ciudades de su región.

Maldonado. Maldonado y la vecina Punta del Este se ubican en el inicio de la costa atlántica, en la región sureste y conforman una zona de alto perfil turístico estacional. Es escenario de la instalación de algunos colegios de enseñanza básica y media de perfil internacional, de la Universidad de la República, de tres de las cinco universidades privadas, y de algunos institutos universitarios y terciarios locales. Algunas de estas instituciones se han congregado en un *cluster* universitario, que promueve a Punta del Este como una Ciudad Universitaria. Este busca ser

“una plataforma de acción colectiva constituida por organizaciones educativas y no educativas, públicas y privadas, que comparten una misión y una serie de intereses y objetivos comunes. La misión de este conglomerado es generar las condiciones para que el proceso de educación superior en la región se enmarque en los principios de calidad, innovación, desarrollo, cooperación y descentralización” (UCU, s/f).

En esa urbe se concentra la mayor cantidad de instituciones: dos universidades (UCUDAL y UCLAEH) y tres institutos universitarios, uno con sede central en Montevideo y otros dos institutos locales.

El Cuadro 2 que sigue, presenta la distribución de la matrícula por institución universitaria en las tres ciudades del interior. Comparando los cuadros 1 y 2 se puede observar que es menor la cantidad de instituciones que ofrecen carreras de grado con respecto a Montevideo.

CUADRO 2. DISTRIBUCIÓN REGIONAL DE LAS INSTITUCIONES			
REGIÓN/INSTITUCIÓN	MATRÍCULA GRADO		
	TOTAL	V	M
TOTAL, excepto Montevideo	1,867	777	1,090
Colonia	254	88	166
Universidad de la Empresa	254	88	166
Maldonado	1,112	448	664
UCUDAL	215	115	100
Inst Univ CLAEH	389	140	249
Fundación Politécnico de Punta del Este	35	12	23
Inst Univ Francisco de Asís	434	150	284
Inst Univ Asociación Cristiana de Jóvenes	39	31	8
Salto	501	241	260
UCUDAL	501	241	260
MATRÍCULA POSGRADO			
TOTAL, excepto Montevideo	64	43	21
Maldonado	41	38	3
Inst Univ Asociación Cristiana de Jóvenes	41	38	3
Salto	23	5	18
UCUDAL	23	5	18

Fuente: Elaboración propia en base a MEC (2017b).

Por último, los posgrados tienen menor difusión y sólo en dos ciudades: Maldonado y Salto.

Es interesante advertir que los departamentos en los que se encuentran las ciudades capitales que son sedes de instituciones de educación superior privada fuera de Montevideo concentran en conjunto a 412.381 habitantes, lo que constituye el 31% del 1,304.729 de la población censada en Montevideo en 2011. A esa población debe sumarse la de ciudades o departamentos aledaños (como podría ser el caso de Paysandú respecto a Salto) (INE, 2020).

La ciudad de Rivera, sede del Centro Regional Universitario del Norte de la Universidad de la República, no registra presencia de instituciones privadas nacionales, pero debe recordarse que Rivera (Uruguay) y Santa Ana do Livramento (Brasil) constituyen una ciudad binacional, con una importante oferta universitaria de instituciones federales, estatales, comunitarias y privadas presentes en la misma ciudad, del lado brasileño, o en sus cercanías, lo que supone un análisis más complejo y diferente.

La oferta universitaria regionalizada, *vis a vis* la de las sedes montevidéanas, no permite identificar heterogeneidades, fragmentaciones o asimetrías. Más bien, una lenta y muy gradual implantación isomórfica de la misma oferta académica ya dictada en la sede metropolitana. La excepción es la carrera de Medicina de la Universidad CLAEH, dictada inicialmente en Punta del Este.

En la perspectiva de los informantes calificados se destacan algunos aspectos convergentes: la asociación virtuosa entre características socioeconómicas de las regiones y el carácter tendencialmente universitario de las ciudades y el carácter no “segmentado” socialmente de la demanda.

La oferta universitaria parece no seguir al mercado, generándose incluso servicios al medio (por ejemplo, un Centro de Lenguas) o de investigación (un Observatorio Económico).

La presencia institucional responde a decisiones no coyunturales de las instituciones y más bien a proyectos de radicación regional permanente en ámbitos urbanos y regionales capaces de asegurar cierta escala.

En cuanto a los perfiles de los docentes del sector privado, su reclutamiento opera entre docentes y/o técnicos que se desempeñan en el sector público, o en profesionales de la plaza (suele señalarse que no operan en la sede regional criterios diversos de reclutamiento respecto de la sede central. La distinción básica sería entre docentes de aula y los de baja dedicación. También se subraya la apelación a estrategias de formación continua, gratuita o subsidiada y el involucramiento en proyectos de intervención social en todo el país y en políticas de atención a la población vulnerable a cargo de organismos públicos.

Dada la relativa pequeñez de los centros urbanos, se constata una íntima relación con los actores locales y muy especialmente con las Intendencias Departamentales y las instituciones educativas. En el caso de Maldonado-Punta del Este, esta articulación estrecha ha cristalizado en un *cluster* promotor del proyecto de una ciudad universitaria en Punta del Este como ciudad universitaria.

Los actores sociales de las regiones valoran como muy positivo el proceso de expansión de la educación superior privada y destacan su aporte complementario de la oferta de la Universidad de la República y en algunos casos, pionero.

Los informantes destacan asimismo el rol de la educación superior privada en los contextos regionales, uno de ellos subraya:

“En los sistemas universitarios desarrollados, se observa una lógica de concentración de recursos físicos y humanos en lugares centrales, atendiendo alguna actividad de docencia o investigación descentralizada en sedes regionales. Se facilita el acceso general a estos sistemas mediante residencias o becas, es decir, trasladando al estudiante y no a la universidad; y recientemente, mediante el uso de medios electrónicos. En muchos de estos sistemas existe la tradición social de que el estudiante se radica en la universidad durante sus estudios, alejándose de su familia y de su comunidad de origen. En estos sistemas desarrollados en general se observa mayor descentralización en los sistemas de gestión estatal que en las instituciones privadas”.

Conclusiones

Siguiendo las tendencias internacionales, la educación universitaria privada en el Uruguay ha incrementado su participación en la matrícula y el egreso del sector universitario en las últimas dos décadas, si bien la universidad pública (básicamente la Universidad de la República) sigue siendo dominante en el sistema, concentrando el 85% de la matrícula y el 72% del egreso.

La hegemonía de la Universidad de la República se manifiesta también en su fuerte influencia en los procesos de autorización de funcionamiento y evaluación de las demás instituciones universitarias tanto públicas como privadas de manera que, reglamentaria y procesualmente, termina trasladando su dinámica sobre el conjunto del sistema.

En el sector privado predominan las universidades y la oferta formativa de grado, con una importante concentración en Montevideo respecto al conjunto del país. Dicha oferta es impartida por un conjunto de cinco universidades y de aproximadamente doce institutos universitarios. La oferta de grado se concentra fundamentalmente en los programas de tipo profesional de cuatro años o más.

Fuera de Montevideo, la presencia universitaria privada se concentra en los departamentos de Maldonado, Salto y Colonia (y sus capitales homónimas).

El desarrollo universitario en otras regiones del país ha sido y es un proceso muy gradual, en el que cuentan dos factores relevantes: en el sector público la decisión de avanzar en un proceso de “descentralización”; y en el sector privado, las limitaciones de escala, que se constituyen en un obstáculo relevante.

En su conjunto, las tres ciudades del país (distintas a Montevideo) donde se asientan sedes del sector privado, alcanzan una población de 400,000 habitantes (más sus zonas de influencia). Esto es, aproximadamente una cuarta parte de la población de Montevideo (o incluso un porcentaje menor si consideramos a Montevideo y a su zona metropolitana).

La elección de las sedes regionales parece haber respondido a razones fundamentalmente económicas, dado que la expansión se ha dado hacia los centros urbanos con mayor cantidad de habitantes, pero también culturales: en el caso de Salto las demandas regionales y una larga vocación universitaria; en el caso de Colonia, la proximidad con un gran mercado regional en la vecina capital argentina; finalmente, en el caso de Maldonado y Punta del Este, la relevancia de la infraestructura disponible (vinculada a la funcionalidad turística y balnearia de la zona) y el propósito asumido por el sector educativo y por las instituciones gubernamentales en el sentido de configurar una “ciudad universitaria”.

Con respecto a las áreas disciplinarias, el proceso no presenta características de fuerte diversificación respecto de la oferta educativa presente en las sedes principales, que se reproduce en las sedes del interior. Se trata de carreras que por lo general no necesitan altas inversiones, más vinculadas a las Ciencias Sociales y Humanidades. Una excepción podría hallarse en la carrera de Medicina del CLAEH, dictada en forma exclusiva en Punta del Este. La oferta en otras regiones respondió a una pauta en los litorales del río Uruguay (Salto) y del Río de la Plata (Colonia y Punta del Este). En cambio, no hay (salvo algún antecedente que no prosperó) presencia en otras ciudades. Esa pauta fue la seguida inicialmente por el sector público con la Regional Litoral Norte y el Centro Universitario del Este de la Universidad de la República. Pero en el caso de esta institución esta pauta es complementada por la apertura de los Centros Universitarios del Norte y del Noreste, en la frontera con Brasil. En el caso de la UTEC, de acuerdo con su ley orgánica, su acción de desarrollarse fuera de Montevideo, lo que se expresa en la radicación en el interior de los Institutos Tecnológicos Regionales (ITR) en diversas ciudades y regiones (incluidos el litoral del río Uruguay, en Fray Bentos, y en la frontera con Brasil, en Rivera).

La investigación desarrollada permite concluir que el proceso de diversificación regional se desarrolla a lo largo de los últimos quince años en forma acumulativa y muy gradual. Pese a ello, los proyectos parecen responder a decisiones estratégicas, en un escenario de larga duración guiado por condiciones más estructurales que coyunturales que acompaña las tendencias internacionales pero con fuerte influencia de la dinámica nacional. A su vez, es mediado por valoraciones político-académicas (la decisión de avanzar en el interior, por parte del sector público) de decisiones de expansión institucional a nivel regional con restricciones debidas a las limitaciones de escala, mercado y rentabilidad para el sector privado.

Se trata de un tema que requiere ulterior profundización, dado que la diferenciación regional de la educación superior privada en Uruguay constituye un proceso en curso y que debe ser objeto de nuevos abordajes.

Bibliografía

- Aguiar, C. (1982) *Uruguay: país de emigración*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental
- Altmann Macchio, L. (2018) Universidad y desarrollo urbano en el interior de Uruguay: dos estudios de caso: Maldonado y Salto. Disponible en https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/80494/32MVD_AltmannLeonardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y - (último acceso 12 de abril de 2021).
- Clark, B. R. (1996) Substantive growth and innovative organization: new categories for higher education research. *Higher education*, 32(4), 417-430.
- CENUR (2017) "UDELAR en Salto", *El Diario de Salto*, 16 de abril de 2017. Disponible en http://www.unorte.edu.uy/sites/default/files/separata_pueblo_60anos_1.pdf (último acceso 3 de abril de 2021).
- CENUR (s/f) Historia. Disponible en <http://www.unorte.edu.uy/historia> (último acceso 13 de abril de 2021).
- Chiancone, A. (1996) *La definición de Políticas Públicas en una situación de transición política: El caso del PEDECIBA en Uruguay*. Buenos Aires: DAAD
- Chiancone, A. (2019) "Ciencias Básicas en Uruguay: el PEDECIBA 33 años después", *Revista de Educación Superior del Sur Global – RESUR*, 8, pp. 45-61.
- Chiancone, A. (2020) *La creación de la Facultad de Ciencias. Un hito de la ciencia uruguaya*. Montevideo: ANCIU/ UDELAR.
- Chiancone, A. y Martínez Larrechea, E. (1997) "El tránsito de la universidad al sistema de educación superior en Uruguay: aportes al estudio comparado de las políticas públicas de acreditación de instituciones", *Revista Educación Superior y Sociedad*, 8 (1), pp. 23-40.
- Cluster Universitario de Punta del Este (s/f) Punta del Este. Ciudad Universitaria. Sitio web. Disponible en: <http://www.puntadelesteciudaduniversitaria.com.uy/> (último acceso 13 de abril de 2021).
- IMPO (s/f) Decreto-ley N°15.661 de 1984. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-ley/15661-1984> (último acceso 13 de abril de 2021).
- Instituto Nacional de Estadística (2020) Tabla de localidades censales. Disponible en: <http://www.ine.gub.uy/web/guest/tablas-localidades> (último acceso 13 de abril de 2021).
- Instituto Nacional de Estadística (2020) Anuario Estadístico Nacional. Disponible en: <https://www.ine.gub.uy/documents/10181/697245/Anuario+Estadistico+2020/c6b1ba16-f91e-47d9-bc58-799e42c88d16> (último acceso 13 de abril de 2021).
- Instituto Nacional de Estadística (s/f) Censo 2011. Disponible en: <https://www.ine.gub.uy/web/guest/censos-2011> (último acceso 13 de abril de 2021).
- Landoni, P. (2008) "Isomorfismo y calidad: redefiniendo los espacios públicos y privados en la educación superior uruguaya", *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 17(1), pp. 183-202.
- Landoni, P. y Romero, C. (2006) "Aseguramiento de la calidad y desarrollo de la educación superior privada: comparaciones entre las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay". *Calidad en la Educación*, 25, pp. 263-282.
- Levy, D. (2020) "Private Higher Education Globally: A distant second place?", *International Higher Education*, 100, pp.1-3.
- Levy, D. C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público*. México: FLACSO México.
- Martínez Larrechea, E. (2003) *La educación superior de Uruguay. Inercias y horizontes de cambio*. Montevideo: IESALC-UNESCO - FCU.
- Martínez Larrechea, E. y Chiancone, A. (2011) "La Educación Superior en Uruguay: Matriz inercial y escenarios de cambio", *Innovación Educativa*, 11(57), pp.123-132.
- MEC (2017a) *Panorama de la Educación 2017*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

- MEC (2017b) *Anuario estadístico 2017*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Rama, C. (2015) "Nuevas formas de regionalización de la educación superior en América Latina: la universidad red y los cluster universitarios", *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 8(2), pp. 302-328.
- Rial, J. y Klaczko, J. (1981) *Uruguay: el país urbano*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Trow, M. (1972) "The expansion and transformation of higher education", *International review of Education*, pp. 61-84.
- Trow, M. (1999) "From mass higher education to universal access: The American advantage", *Minerva*, 37 (4), pp. 303-328.
- Trow, M. (2007) "Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII" en Forest J.J.F., Altbach P.G. (eds) *International Handbook of Higher Education. Springer International Handbooks of Education*, 18. Dordrecht: Springer, pp. 243-280.
- UDE (s/f) Sitio web Sede Colonia. Disponible en: <https://ude.edu.uy/colonia/> (último acceso 13 de abril de 2021).
- UDELAR - CCI (s/f) Sitio web. Disponible en: <https://udelar.edu.uy/portal/comision-coordinadora-del-interior/> - (último acceso 13 de abril de 2021).
- Universidad Católica del Uruguay (s/f). Campus de Punta del Este. Disponible en: https://ucu.edu.uy/es/estudiar_en_punta_del_este (último acceso 13 de abril de 2021).
- Universidad de la República. Comisión Coordinadora del Interior (s/f) Ofertas de enseñanza en el interior. Disponible en: <https://www.cci.edu.uy/node/83> - (último acceso 13 de abril de 2021).
- UTEC (s/f) Ciencia y Tecnología de Lácteos. Disponible en: <https://utec.edu.uy/licenciatura-en-ciencia-y-tecnologia-de-lacteos/> (último acceso 13 de abril de 2021).

Notas

- ¹ El presente trabajo se basa en los resultados del proceso de investigación realizado por un equipo de la Universidad CLAEH en el marco del Proyecto de Investigación sobre *La Oferta de Grado en la Educación Universitaria Privada en el MERCOSUR: Escalas Urbanas y Diferenciación Regional*, coordinado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero -UNTREF (Argentina).
- ² El trabajo de campo se realizó durante 2019 y 2020 e incluyó el análisis documental (aspectos regulatorios, históricos y conceptuales sobre el sistema de educación superior y su diferenciación y descentralización). Se consultó información estadística y bases de datos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y del Instituto Nacional de Estadística (INE). Se trabajó en el análisis de información editada por las instituciones universitarias, fundamentalmente a partir de información accesible en las páginas web institucionales. Asimismo, se distribuyó por correo electrónico un cuestionario a un núcleo de una decena de informantes calificados (académicos, gestores, expertos en desarrollo local y/o participantes de instancias de coordinación, así como responsables institucionales de los *campi* de las tres instituciones privadas con sedes regionales fuera de Montevideo). En algunos casos fueron complementadas telefónicamente. La respuesta a los instrumentos fue parcial, sin perjuicio de lo cual fue posible complementar aspectos o cuestionarios no respondidos con información de otras fuentes. En su conjunto, aun presentando limitaciones, este abordaje permitió actualizar el conocimiento empírico sobre la oferta privada de educación superior en perspectiva regional.
- ³ Decreto N°308/995. Adicionalmente esta norma fue complementada por el decreto N°309/2002 sobre nuevas sedes de las instituciones privadas (respecto de las cuales se requería un proceso de información

y autorización) y en 2014, por el decreto N°104/2014, que incorporó un artículo relativo a la educación a distancia, e introdujo otros cambios específicos, sin alterar el esquema básico inaugurado por el decreto de 1995.

- 4 La Facultad de Agronomía también cuenta con estaciones experimentales en los Departamentos de Paysandú, Cerro Largo y más recientemente en Canelones.
- 5 La Administración Nacional de Educación Pública es un organismo estatal a cargo de administrar el sistema educativo público no universitario: primario, secundario y superior no universitario.
- 6 El perfil de alta dedicación se concentra en muy pocos docentes, lo que refleja el modo gradual y acumulativo en que se desarrollan las funciones universitarias a partir de la docencia.



* Adriana Chiancone es Doctora en Estudios Sociales de la Ciencia; Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Antropóloga, Universidad de la República; Miembro del Consejo Académico de la Fundación IUSUR – Punta del Este; Investigadora SIN – ANII, Uruguay. E-mail: achiancouniversidad@gmail.com

** Mabel Dávila es Doctora en Ciencia Política, Universidad Nacional de San Martín, Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Ingeniera agrónoma, Universidad de la República; Docente de posgrado de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Investigadora y consultora, Uruguay. E-mail: mabdavila@gmail.com

*** Enrique Martínez Larrechea es Doctor en Relaciones Internacionales, Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Sociólogo, Universidad de la República; Miembro del Consejo Académico de la Fundación IUSUR – Punta del Este; Director Nacional de Educación en dos períodos y ex Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa, Uruguay. E-mail: martinez.larrechea@gmail.com

Universidades privadas de África, América Latina y Asia: clasificaciones, distinciones y producción de desigualdades.¹

Private Universities in Africa, Latin America and Asia: Rankings, Distinctions and the Production of Inequalities.

ETIENNE GÉRARD*

Instituto de Investigación para el Desarrollo (IRD)

Resumen

Las instituciones privadas de enseñanza superior (IESP) se multiplican, tanto en África y América Latina como en Asia, lo cual es el resultado de la liberalización de la enseñanza superior y su monetización, que se ha ratificado en todos los continentes desde las políticas de ajuste estructural de los años 1990. La proliferación de estas IESP da lugar a una gran heterogeneidad, tanto desde el punto de vista institucional y estructural como desde el punto de vista social. Las políticas públicas adoptan diferentes mecanismos de regulación al respecto, en particular los sistemas de acreditación y clasificación de las universidades. El presente artículo muestra que estos sistemas profundizan la segmentación de la educación superior, jerarquizan las instituciones y aumentan la marginación de aquellas que no cumplen con los estándares de calidad. Así, refuerzan la distinción social de las instituciones privadas de enseñanza superior y participan en la construcción de “clases” de instituciones. Por lo tanto, constituyen la base de distinción de las poblaciones de estudiantes en función de su capital económico, cultural y social, en beneficio de las clases altas y de las IESP, que ocupan una posición dominante.

Palabras clave: Universidades privadas – Clasificaciones – Distinciones – Desigualdades – África, América Latina y Asia

Abstract

Private higher education institutions are multiplying, both in Africa and Latin America and in Asia, as a result of the liberalization of higher education and its commercialization, which has been ratified across the continents since the structural adjustment policies of the 1990s. The proliferation of these IESPs gives rise to their very great heterogeneity, both from an institutional and structural point of view and from a social point of view. Public policies adopt different regulatory mechanisms in this respect, in particular university accreditation and ranking systems. The article shows that these systems deepen the segmentation of higher education, rank institutions and increase the marginalization of those that do not meet quality standards. They thus reinforce the social distinction of private higher education enterprises and participate in the construction of ‘classes’ of institutions. They therefore constitute the substrate for distinguishing student populations on the basis of their economic, cultural and social capital, to the benefit of the upper classes and the IESPs who hold a dominant position.

Keywords: Private universities - Segmentation - Rankings - Distinctions - Inequalities - Africa, Latin America and Asia

Cita recomendada: Gérard, E. (2021) “Universidades privadas de África, América Latina y Asia: clasificaciones, distinciones y producción de desigualdades”, *Propuesta Educativa*, 30(55), pp. 73-86.

Introducción

En África, América Latina y Asia, el sector privado de la enseñanza superior está fuertemente liberalizado desde los años 80 y 90. Muchos países de los tres continentes (por no hablar de los países occidentales) han adoptado diversas leyes en este sentido: la ley de 1994 de Senegal sobre el estatuto de las instituciones privadas de enseñanza superior; la ley de 1996 en el Perú para la promoción de la inversión en educación; las leyes de 2005 y 2012 de Vietnam sobre la educación, que fomentaron la apertura de instituciones de enseñanza superior por parte de grandes empresas; las leyes de 1986 y el Programa de Acción (POA) de 1992 de la India, que *“reducen el alcance de la acción directa del Estado, con apoyo a las iniciativas privadas”* (Henry *et al.*, 2020: 8); la Ley General de Educación de 1993 y el Plan de Desarrollo 1995-2000 en México, que abren el sistema de educación superior a los actores privados y apuntalan la desregulación del mercado (Gérard *et al.*, 2020); o la (re)apertura oficial de la educación superior a la iniciativa privada en 1989 en la RDC (Kapagama y Poncelet, 2020).

Esta liberalización de la enseñanza superior ha generado la proliferación de instituciones privadas. Como ejemplo, en la India (2018), el 29% de las universidades (900) son privadas y matriculan al 24% de los estudiantes de educación superior. En México (2019), se cuentan 2.724 instituciones privadas en un total de 3.647 instituciones de enseñanza superior, donde el 33,2% de los estudiantes de licenciatura y el 61,4% de los de posgrado se forman. En Perú (2020), 92 de las 140 instituciones de educación superior son privadas. Entre 1995 y 2012, la matrícula de estudiantes aumento de 400.000 a 870.000. Las matrículas del sector privado, pasaron del 28% del total de las matrículas universitarias al 63% (Benavides y Haag, 2020:5).

Esta expansión del sector privado ha generado tres dinámicas fundamentales en la mayoría de los países: un fuerte crecimiento del número de matriculados en la enseñanza superior, una estratificación social de la enseñanza superior privada y, por último, una jerarquización social reforzada de las condiciones de estudio, de las carreras universitarias y de los circuitos de movilidad social.

En México, por ejemplo, sólo unos 7% del primer decil estudia en el nivel superior y solo unos 1% se inscribe en una Institución Privada de Enseñanza Superior (IESP). Por el contrario, un 44% del décimo decil estudia en el nivel superior y un poco más del 40% de ellos estudian en el sector privado. Por otra parte, las personas de los sectores más pobres del país que se matriculan en el sector privado tienden a asistir a universidades privadas de menor calidad, que se han expandido rápidamente desde la década de 2000, y lógicamente, dicho sector tiene poca presencia en universidades privadas que son dirigidas a las clases altas (Gérard *et al.*, 2020).

En Argentina, la participación en la educación superior aumenta significativamente en los sectores público y privado según el origen social, y aún más en el sector privado: el 44,3% de los que asisten a la educación superior en el sector privado provienen de orígenes sociales altos (cuarto cuartil). Por el contrario, en las universidades estatales, los estudiantes de los hogares con mayores ingresos representan el 29% de la población estudiantil total; en las universidades privadas, este porcentaje se eleva al 55% (Aragón y Rodríguez, 2020).

En Vietnam, en 2016, el 60% de la población más pobre representa un tercio de las matriculaciones en la enseñanza superior privada, y el quintil de ingresos más rico, el 42%. Al

mismo tiempo, entre 2004 y 2016, las desigualdades en el acceso a la educación superior por ingresos se redujeron a la mitad en el sector público, mientras que se duplicaron en el sector privado.

La desregulación de la enseñanza superior y su apertura al capital privado han iniciado, en consecuencia, una desigualdad en las condiciones de acceso a la enseñanza superior; y, por otro lado, una creciente diferenciación social de la población estudiantil entre el sector público y el privado. Además, la liberalización de la enseñanza superior ha generado un grado muy elevado de heterogeneidad entre las instituciones del sector privado. Esto es así desde un punto de vista quintuple: estatutario (laico o confesional), académico (entre enseñanza generalista y profesional), estructural (matrículas, organización, financiación de las universidades), jurídico (nivel de acreditación de las instituciones) y social (entre instituciones para las clases altas y aquellas para sectores medios y bajos).

Unos dispositivos de regulación se han implementado para encuadrar a las IESP. Pero, ¿cuáles son los sistemas de distinciones, categorizaciones y clasificaciones que contemplan estos dispositivos? Mas aun, ¿en qué medida estos sistemas contribuyen al proceso de distinción social de las poblaciones estudiantiles y, por tanto, al proceso de desigualdad? Este documento pondrá a prueba la hipótesis de que las categorizaciones y los sistemas de clasificación de las IESP son una herramienta política para la construcción social y la distinción de “clases” de instituciones de enseñanza superior. En segundo lugar, veremos que las IESP consolidan la desigual distribución de las distintas fracciones sociales de los estudiantes entre las diferentes IESP. Como tal, son un factor de aumento de las desigualdades en la educación superior. El objetivo aquí no es comparar las IESP de los países africanos, latinoamericanos y asiáticos entre sí, sino reflexionar sobre los sistemas de clasificación de las IESP implantadas aquí y allá y estudiar el impacto de estas clasificaciones en el proceso de distinción social de las poblaciones estudiantiles.

Metodología

Estas hipótesis se abordarán a partir de una investigación sobre Educación Superior Privada y Desigualdades (ESPI por sus siglas en francés), llevada a cabo de 2018 a 2020 por siete equipos en sus países respectivos de África, América Latina y Asia: Senegal y la República Democrática del Congo (RDC), Argentina, México y Perú, finalmente India y Vietnam². Los datos disponibles sobre el sector privado de enseñanza superior difieren de un país a otro. En algunos casos, todas las instituciones privadas ni siquiera están registradas (RDC) o algunas de ellas funcionan sin que sus programas estén oficialmente validados o acreditados (México, Senegal, Perú, Vietnam, RDC). En algunos de estos países, la identificación de datos oficiales básicos sobre este sector privado es compleja debido a que no es considerado como prioridad por las autoridades públicas, por lo que la información disponible es ya sea inexistente o invisible (Senegal, RDC) y en otros la información es exhaustiva (Argentina, México, India, Vietnam, etcétera).

El proyecto ESPI, además de explorar todas las bases de datos y los datos estadísticos disponibles sobre la enseñanza superior en estos siete países, ha realizado unas sesenta monografías de universidades³ privadas. Estas monografías permiten elaborar una “cartografía social” del ámbito de la enseñanza superior privada al revelar la morfología social de las clientelas de las universidades. Los resultados que aquí se presentan se basan en dichas bases de datos y censos disponibles, y sobre las monografías, así como en al-

rededor de 500 entrevistas con los distintos agentes del sector de la enseñanza superior privada: autoridades administrativas, profesores y estudiantes.

I - Desregulación y sistemas de categorización y clasificación de las IESP

En todos los países estudiados, la apertura de la enseñanza superior al mercado privado ha implicado la creación de mecanismos de regulación. Estos buscan satisfacer principalmente dos objetivos: regular los modos de funcionamiento de las IESP, así como la aplicación de las normas de competencia, y regular la “calidad” de la enseñanza. Las normativas se refieren, por tanto, al estatuto jurídico de las IESP y, a veces, a la posibilidad de que sean “de lucro”. En el Perú, por ejemplo, se distinguen las IESP según su tipo de gestión: con o sin ánimo de lucro. Algunos países establecen claramente la prohibición de que las instituciones privadas obtengan beneficios (Argentina, México, India). En otros (Senegal, RD del Congo), esta disposición no se especifica; también se pueden encontrar casos (Vietnam) en donde las instituciones privadas deben pagar un impuesto en relación con sus ganancias. La prohibición de obtención de lucro lleva a las IESP a poner en marcha estrategias para obtener beneficios, ya sea a través de franquicias, de venta de cursos extras o incluso fideicomisos, lo cual da muestra de los límites de este sistema de supervisión de las IESP.

La calidad de las instituciones y de su enseñanza está sujeta a evaluación, supervisión y regulación, a través del proceso de aprobación y acreditación de las IESP, o de la validación de sus programas. En Senegal, una institución de enseñanza superior privada puede empezar a funcionar, en principio, si obtiene una acreditación provisional tras una evaluación de la Autoridad Nacional de Garantía de la Calidad de la Enseñanza Superior (ANAG-SUP). La aprobación definitiva puede concederse al menos un año después de la apertura. En la RDC, la Dirección de Enseñanza Superior Privada (DESpri) se encarga de la coordinación, el control y la supervisión de todas las actividades de las instituciones privadas, la definición de los criterios para su apertura, funcionamiento, acreditación y viabilidad, así como la acreditación de los títulos y grados reglamentarios del personal académico y científico. En México, los programas de las IESP deben, en principio, ser aprobados por el gobierno federal o estatal, o estar incorporados a instituciones públicas autónomas reconocidas. Sus programas están sujetos al Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), que concede el estado o la federación. Cuando los programas no se convalidan, los títulos no tienen validez oficial. En Argentina, las instituciones privadas deben cumplir con las normas y requisitos de calidad de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que se encarga de realizar evaluaciones externas, recomendar la acreditación de proyectos institucionales, acreditar las carreras consideradas de interés público y todas las carreras de posgrado, y recomendar el reconocimiento de las entidades privadas de evaluación y acreditación. De este modo, las IESP tienen un reconocimiento provisional o definitivo. En Perú, la apertura de instituciones está sujeta a la concesión de un licenciamiento, previa a la evaluación de la calidad de la infraestructura, los recursos docentes, la pertinencia de la oferta universitaria, la investigación y la estructura de los programas. En Vietnam, la creación de una institución privada está sujeta a la coherencia de su proyecto con la planificación del desarrollo socioeconómico y la planificación de la red de instituciones de enseñanza superior. Además, la institución debe obtener la aprobación por escrito del Comité Popular de la provincia en la que se encuentra, obtener la “autorización para realizar actividades

educativas” y cumplir una serie de requisitos relativos a su infraestructura, personal docente, recursos financieros, gestión y funcionamiento. Además, se evalúan la estrategia de la institución, su organización, su rendimiento y el resultado de sus actividades. Por último, en la India, desde 1994-95, dos organizaciones distintas se encargan de garantizar la calidad y evaluar el nivel académico de las universidades: el National Assessment and Accreditation Council (NAAC) y, para la enseñanza técnica y profesional, el National Board of Accreditation (NAP). La evaluación y la acreditación por parte de estos organismos son actualmente obligatorias.

Estos esquemas de evaluación y acreditación ordenan, clasifican y jerarquizan las IESP en una escala de reconocimiento. Estos dispositivos, pues, contribuyen a una segmentación del mercado de la enseñanza superior, dentro del cual algunas de las IESP quedan relegadas a los márgenes por su ausencia o falta de cumplimiento de los estándares de calidad. En Perú, hasta 2020, 46 de las 92 instituciones privadas habían obtenido su licenciamiento, mientras que les han denegado a 45 (1 estaba en revisión). En la India, en 2017, solo el 58,5% de las universidades (503 de 859) estaban acreditadas (Henry *et al.*, 2020: 26). En Vietnam, sólo un tercio de las universidades privadas están acreditadas (Henaff *et al.*, 2020: 46). En México, en 2018, sólo el 6,5% de los programas de las IESP contaban con reconocimiento de validez oficial y menos de dos de cada diez estudiantes estaban matriculados en programas acreditados o evaluados por organismos externos (Gérard *et al.*, 2020: 50). Por último, en la RDC, en 2018, el 18,1% de las IESP estaban acreditadas, el 4,8% tenían una acreditación provisional, el 31,9% estaban admitidas a la acreditación y el 45,2% solo estaban autorizadas a operar (Kapagama y Poncelet, 2020: 11-12). Estos datos ponen de manifiesto una “balcanización” del sector de la enseñanza superior privada, dentro de la cual las instituciones más nuevas y a menudo de menor calidad son las peor evaluadas y acreditadas -algunas de las cuales, como en la RDC, ni siquiera están identificadas -. En Perú, por ejemplo, en 2018, el 60% de las instituciones privadas “asociativas”, sin fines de lucro, estaban acreditadas, mientras que solo el 20% de las empresas educativas con fines de lucro estaban en este caso (Benavides y Haag, 2020). En México, mientras que las IESP pequeñas (de 2 a 15.500 estudiantes) representan el 93% de todos las IESP (y el 28,6% de sus matrículas), la mayoría de los programas de las instituciones “consolidadas” de larga trayectoria, con amplia cobertura nacional y dirigidas a las clases altas, son los más acreditados. En Argentina, las instituciones de educación superior creadas recientemente para las clases medias y medias bajas -con preponderancia de los institutos universitarios- son las que menos reconocimiento definitivo tienen por parte de la CONEAU. Por el contrario, las IESP de las clases altas y medias, de orientación laica o religiosa, tienen todas este reconocimiento definitivo (Aragón y Rodríguez, 2020: 13). La segmentación del sector de la enseñanza superior privada opera a nivel estructural, según la oferta académica, la organización y la gestión de las instituciones. También radica en la distinción de las instituciones a través de la escala simbólica de su grado de acreditación.

A estos mecanismos gubernamentales se suman otros sistemas de clasificación y acreditación para definir la posición de las IESP en el ámbito de la enseñanza superior. Este es el caso, por ejemplo, en México, del *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior* (COPAES), y de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES), pero también de las agencias de acreditación americanas como la *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS), la más frecuente. Las clasificaciones nacionales e internacionales, a las que se presentan las universidades mejor posicionadas en la es-

cala de acreditación nacional, completan estas clasificaciones en la gran mayoría de los países.

Esta segmentación y jerarquización del campo, público y privado, de la enseñanza superior tiene un fundamento político inherente a los dos grandes principios de la desregulación neoliberal de la enseñanza superior: la selección “natural” de las instituciones en función de la calidad de su enseñanza -las menos “buenas” están condenadas a desaparecer frente a la ley de competencia del mercado-, y la promoción de las instituciones de enseñanza superior capaces de satisfacer a los distintos sectores económicos en términos de directivos, empleados calificados o con baja calificación.

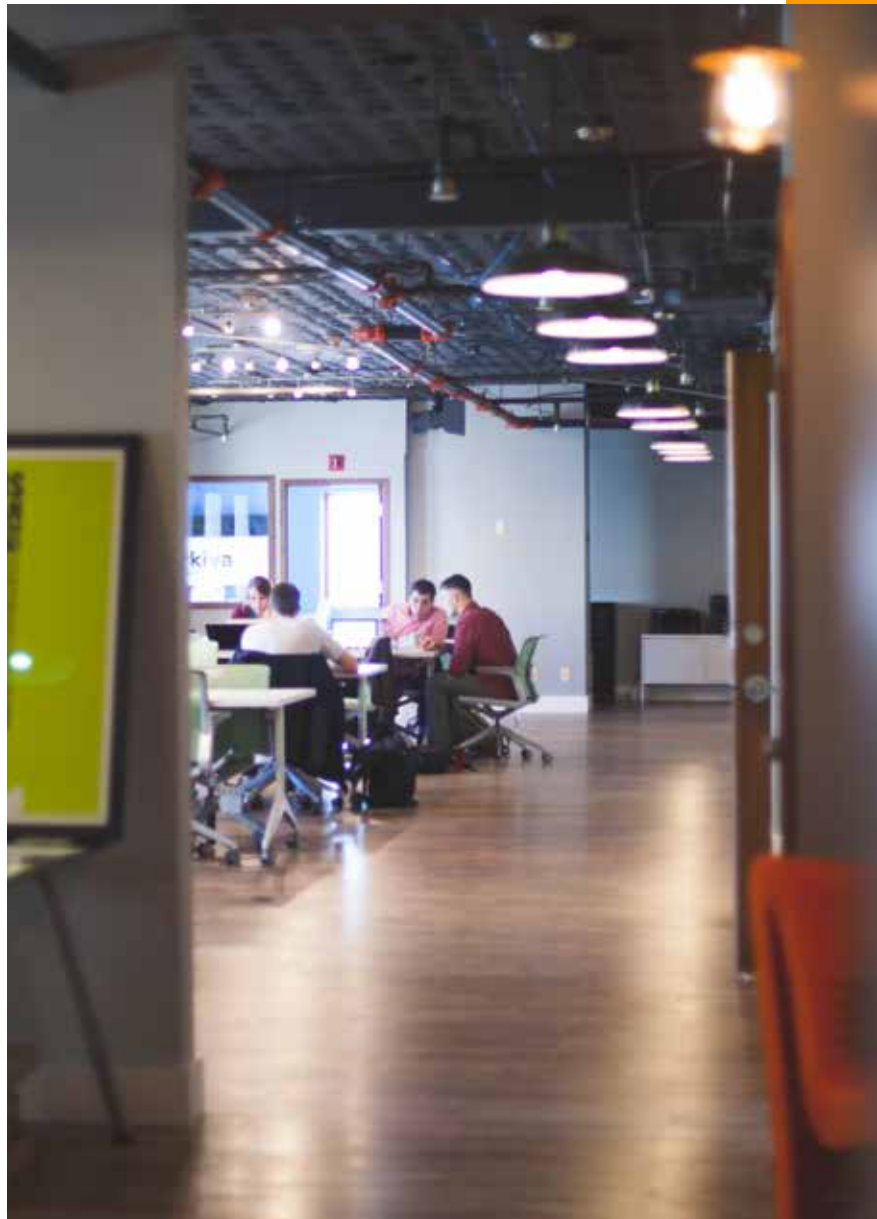
Sin embargo, el primer principio se contradice con el hecho de que los mecanismos de regulación no impiden la proliferación de instituciones de baja calidad y no acreditadas en la mayoría de los países considerados aquí. En Perú, Benavides y Haag (2020:12) señalan que la autonomía de las universidades es utilizada como pretexto para no ser sujetos a una regulación consecuente en materia de financiamiento, lo que les permite establecer el diseño de ofertas formativas basadas en los criterios que determinan los dueños de las IESP y en su búsqueda de lucro. Con presupuestos mucho mayores que los de las universidades públicas, establecen cuotas de pago arbitrarias, sin ofrecer la calidad de la enseñanza y las infraestructuras requeridas para la acreditación. También en México, la flexibilidad de los sistemas de acreditación, junto con la incapacidad de las autoridades educativas públicas competentes para supervisar y hacer cumplir la normativa en este sector (Gérard *et al.*, 2020: 12), allanan el camino para la proliferación de IESP de baja calidad, cuyos programas no están acreditados. Este fenómeno se observa también en la RDC, donde, por ejemplo, se cerraron 44 IESP en 2009, y 175 extensiones universitarias en 2015.

La laxitud de los dispositivos de apertura o acreditación de las IESP y sus programas⁴ (en México, esta validación no es obligatoria y su aplicación se deja a la iniciativa de las instituciones) tiene a veces su corolario: el apoyo gubernamental a las IESP mejor evaluadas y acreditadas. En Vietnam, cuanto mayor sea la capacidad de las IESP, sus resultados en los rankings y sus resultados en la acreditación de calidad, mayor será el nivel de su autonomía (Henaff *et al.*, 2020: 22-23). La política india es similar: las instituciones mejor clasificadas en el ranking del *National Institutional Ranking Framework*, ya sean públicas o privadas, son las que “reciben mayores niveles de financiación, seleccionan a los estudiantes sobre la base de pruebas de admisión y disfrutan de un grado relativamente mayor de autonomía” (Varghese, 2018: 29, en Henry *et al.*, 2020: 26). Además, un plan especial (el *Higher Education & Skill Development Guarantee Scheme*) ofrece a los estudiantes préstamos para cursar estudios superiores. Pero este plan, aplicable a las universidades/instituciones (públicas y privadas) ubicadas en Delhi, es para aquellas que hayan obtenido una clasificación A o B del *National Assessment and Accreditation Council*, o una clasificación A+ o A del *National Board of Accreditation*, o del *State Fee Regulatory Committee*. En México, el proceso de validación de los programas de enseñanza permite, desde 2003, que las universidades acreditadas por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) soliciten la autorización oficial para incorporarse al “Registro de Excelencia Académica” y así acceder al Programa de Simplificación Administrativa de la Secretaría de Educación Superior (SEP) para la validación de sus programas (Gérard *et al.*, 2020: 19). Pero esta pertenencia a la FIMPES es muy selectiva y costosa, y sólo pueden obtenerla las instituciones que cumplan óptimamente las normas de calidad y dispongan de recursos económicos suficientes. Así, en 2018, solo 38 instituciones se encontraban

en esta situación. Además, las IESP así acreditadas pueden recibir, por ejemplo, fondos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y becas para sus estudiantes de posgrado. Pero, en 2014, solo 17 (dentro de más de 2000 IESP) recibían esa ayuda.

Las instituciones mejor acreditadas reciben por tanto más apoyo proveniente del erario público. Estas disposiciones alimentan aún más el proceso de selección y segregación de las IESP, así como la competencia entre ellas. Las distintas clasificaciones son, por lo tanto, un objeto de lucha para las IESP que desean tener un lugar en estas clasificaciones. En México, por ejemplo, algunos de ellas juegan con la corrupción vinculada al proceso de otorgamiento de la validación de los programas educativos y a veces modifican informes o cifras, o incluso se benefician de acuerdos ilegales con las autoridades competentes para emitir esta validación (Gama, 2017). La atracción de la clientela estudiantil -sensible al reconocimiento oficial de los programas de enseñanza-, y los beneficios para las IESP, están así fuertemente relacionados a estas acreditaciones.

Los sistemas de clasificación, basados en la libre empresa y la competencia entre IESP, refuerzan, por tanto, las estrategias de las IESP en su búsqueda de una posición en el mercado de la enseñanza superior. Para mejorar esta posición o mantener una posición alta, las IESP tratan de captar clientelas estudiantiles y se basan en tres palancas: criterios económicos y académicos para seleccionar a estas clientelas⁵, y las formaciones ofrecidas, en términos de disciplinas y de nivel. Los sistemas de clasificación llevan por tanto a las IESP a seleccionar diferentes tipos de clientelas en función de sus capitales económicos, culturales y sociales, y en referencia a su propia posición en estas clasificaciones. Por lo tanto, participan en la configuración de "clases" de instituciones, indexadas en las propiedades sociales de las poblaciones de estudiantes que seleccionan. Es este punto el que nos interesará en la siguiente sección.



Fotografía: pxhere.com

II - Construcción política de “clases” institucionales y distinciones sociales de las poblaciones estudiantiles

Los dispositivos de regulación del sector de la enseñanza superior privada dejan al arbitrio de las instituciones dos modalidades esenciales de captación de estudiantes. En la mayoría de los países considerados aquí, las cuotas no son oficialmente definidas, por lo que varían mucho de una institución a otra⁶. También son muy diferentes los criterios de reclutamiento de los estudiantes. Las universidades mejor acreditadas seleccionan a sus alumnos a partir de pruebas de acceso y, en la mayoría de los casos, exigen una media mínima de los resultados obtenidos en el secundario, o incluso, como en México, cartas de recomendación que acrediten el “valor” del candidato. Por el contrario, las instituciones no acreditadas, o que tienen poca o ninguna acreditación de sus programas, rara vez imponen requisitos académicos para la admisión, más allá del título del secundario. De hecho, muy a menudo optan por estrategias de reclutamiento más flexibles y en parte adaptadas a su clientela: préstamos a los estudiantes, reembolsos escalonados a plazos, reembolso en forma de servicios prestados a la institución, etcétera.

Las instituciones de enseñanza superior mejor clasificadas son las que imponen barreras tanto económicas como académicas extremadamente selectivas para acceder, permanecer y graduarse. Por el contrario, la mayoría de las instituciones que no cumplen los criterios para la acreditación y la clasificación en los distintos rankings aprovechan la flexibilidad de las normas de captación de estudiantes para ofrecer una formación poco selectiva en términos de matrículas y nivel académico. Estas IESP son también las que cuentan con menos capital: a diferencia de las IESP de mayor rango, que suelen beneficiarse de fideicomisos, donaciones y la venta de servicios, especialmente a empresas, los recursos de estas IESP de “bajo costo” y de menor “calidad” provienen en su mayoría, si no en su totalidad, de las cuotas de los estudiantes. Su clientela también es restringida a nivel local y, en su mayoría, tiene un capital económico bajo. En la mayoría de los países, las IESP más caras son también las más selectivas académicamente. Las diferenciaciones y jerarquías entre las IESP se expresan, de esta manera, en sus respectivas condiciones económicas y académicas de acceso y formación, y en la consagración social y política de sus programas de estudio.

Así, los sistemas de acreditación y clasificación de las IESP tienen tres implicaciones políticas: en primer lugar, condicionan el reconocimiento y el apoyo del gobierno. Por otro lado, alimentan la competencia entre las instituciones de enseñanza superior públicas y privadas, fomentada por los Estados en el marco de una carrera por la excelencia. Por último, conducen a la concepción de ofertas educativas y condiciones de formación diferenciadas para distintos grupos sociales.

Por tanto, los sistemas de acreditación y las clasificaciones se adosan en la flexibilidad de las normas de apertura y funcionamiento de las instituciones y en las capacidades desiguales de los estudiantes para superar las barreras económicas y meritocráticas. Estas proporcionan también el marco para establecer estrategias de atracción y captación estudiantil. Algunas IESP diseñan su oferta educativa condicionando su acceso a los estudiantes con alto capital educativo y económico, en la perspectiva de reforzar sus vínculos con las esferas del poder político o económico. Sin embargo, no todas las instituciones aspiran a atraer a los mejores estudiantes desde el punto de vista académico o con mayor capacidad adquisitiva, e incluso tienen poco interés por ocupar una posición dominante en la escala de clasificación de las instituciones. Algunas instituciones sólo

buscan el beneficio y ajustan sus condiciones de acceso a las posibilidades de las poblaciones locales, generalmente de sectores carentes de capital económico o cultural. Así, reducen aún más sus barreras económicas o meritocráticas de acceso. El crecimiento de los grandes consorcios u oligopolios de educación superior (Álvarez, 2019), tanto de propiedad nacional como extranjera, es un buen ejemplo. Algunos de estos grandes grupos deben su expansión a un proceso de consolidación, madurado durante décadas, basado en el principio de “excelencia”. Otros, en cambio, extraen su legitimidad gracias al monopolio que ejercen en el mercado educativo para las clases medias. Por último, otras IESP se mantienen al margen de las clasificaciones y otros sistemas de valoración nacionales. En México, por ejemplo, algunas ni siquiera solicitan la convalidación oficial de sus programas, ya que no parece esencial para que sus graduados obtengan empleos con menos exigencias. La participación de estas IESP en los procesos de certificación y otras clasificaciones se ve obstaculizada por la debilidad de sus recursos y la falta de calidad de su enseñanza. Pero también se ve obstaculizada por la falta de capital de su población estudiantil, que no puede satisfacer los criterios económicos y académicos que implican estas certificaciones y clasificaciones. Por último, se ve frustrada, a nivel local de las provincias o regiones alejadas de los principales centros económicos y políticos, por la escasez de puestos de trabajo calificados promovidos y valorados por los estándares de calidad en los que se basan las certificaciones y clasificaciones de las instituciones de enseñanza superior.

Estos sistemas de acreditación y clasificación de las instituciones, así como sus distintas estrategias contribuyen, por tanto, a la constitución de “clases” de IESP y a una jerarquía entre estas “clases”: entre las IESP de clase alta y las IESP de bajo coste, entre las IESP extremadamente selectivas y las IESP con gran facilidad para acceder, entre las IESP académicamente especializadas y las IESP con una orientación más profesional. La posición de las distintas IESP en la clasificación no es sólo el resultado de la calidad superior de su enseñanza con respecto a los estándares de calidad. También es producto del capital económico, cultural y social relativo de sus poblaciones estudiantiles. Las IESP consiguen alcanzar los escalones más altos de estas clasificaciones en virtud de las capacidades financieras y el nivel académico de sus estudiantes. A la inversa, los sistemas de acreditación y clasificación determinan la escala de las barreras económicas y meritocráticas, a la medida de las capacidades de los estudiantes mejor dotados de capital ya sea económico, cultural o social.

El ejemplo más convincente es el de las instituciones que ofrecen niveles avanzados de formación e investigación (a nivel doctoral) en disciplinas que requieren altos grados de inversión económica. Estas inversiones son posibles gracias a la elevada participación financiera de los estudiantes, por un lado, y al apoyo que recibe la institución, por otro. Además de sus propios recursos, procedentes sobre todo de la venta de servicios y conocimientos en estos campos avanzados, también pueden reclamar el apoyo de las autoridades públicas por el alto nivel de formación que ofrecen. En cierto modo, su capital económico les permite desarrollar esa formación y, por lo tanto, reforzar la selección académica de los estudiantes, la cual les permite ascender a los primeros escalones de la clasificación.

Los sistemas de acreditación y clasificación consolidan así el proceso de selección en función del capital económico y cultural -o incluso social- de los estudiantes. En la mayoría de los países que hemos considerado, se puede establecer una clara división de las instituciones en dos o tres “clases” distinguidas por el nivel socioeconómico de las po-

blaciones formadas⁷: en primer lugar, las destinadas a las clases dominantes, en segundo lugar, las destinadas a las clases medias y, por último, las destinadas a las poblaciones con un capital económico, cultural y social bajo. Esta distinción es particularmente clara en países latinoamericanos como México, entre las IESP (religiosas o empresariales) destinadas a las élites y las clases medias, y las de “absorción de la demanda” (Levy, 1995) de las clases bajas o medias bajas. Pero esta segmentación también se da, en distintos grados, en Argentina, Perú, Senegal, la RDC y la India.

Estas dos o tres clases de IESP constituyen una estratificación del sector privado en función del tipo de institución -universidad, instituto o centro de formación profesional-, de la identidad de sus fundadores y gestores (empresa, congregación religiosa, grupo familiar o de amistad), de su financiación, de las modalidades de enseñanza y de las condiciones de empleo y ejercicio profesional de los profesores. En la mayoría de los países, esta estratificación tiene las características de una verdadera geografía social. En Senegal, por ejemplo, los estudiantes eligen prioritariamente la capital, Dakar, por la estabilidad de su entorno, la pluralidad de la oferta, o la oferta de empleo, así como las oportunidades que ofrece la metrópoli urbana en términos de migración hacia países occidentales. Y es también en la capital donde se encuentran las IESP más prestigiosas, con profesores de alto nivel (doctorado), mientras que la mayoría de las universidades periféricas de Dakar y del resto del país, trabajan con profesores menos calificados, a menudo contratados gracias a conocidos y recomendaciones, en ocasiones mal pagados y sobre todo de forma irregular (Dia y Goudiaby, 2020). En Argentina, en 2018, algo más del 50% de las IES privadas se encontraban en la Ciudad Autónoma Metropolitana de Buenos Aires (CABA) y en 40 distritos de la Provincia de Buenos Aires (Aragón y Rodríguez, 2020: 8). Aragón y Rodríguez también muestran que es en los municipios más acomodados de la capital donde la asistencia a los establecimientos privados es mayor. Existe, pues, *“una brecha espacial muy importante”* entre los barrios de mayor nivel socioeconómico y los de población más marginal (Aragón y Rodríguez, 2020: 42). Esta geografía social revela divisiones basadas en los respectivos grados de pobreza de los distintos sitios donde se establecen las IESP. También radica en la morfología social de la clientela universitaria formada por las distintas IESP.

Sin embargo, los trabajos de campo, por ejemplo en México, el Perú o la RDC, ponen de manifiesto unas distinciones dentro de cada “clase” de IESP. Cada categoría de IESP es heterogénea, y está marcada por diferenciaciones internas, en consonancia con la diferente aplicación de los tres parámetros fundamentales de su diferenciación: las barreras de acceso, la calidad de la formación y la integración profesional al final de los estudios, medida por el valor de las calificaciones universitarias en el mercado laboral. Estas distinciones entre las IESP de diferentes clases se extienden a través de la compleja morfología social de su población estudiantil.

Dos indicadores lo atestiguan, de manera paradójica: por un lado, la asistencia a instituciones de élite por parte de estudiantes de grupos sociales con bajos niveles de capital económico; por otro, la presencia de estudiantes de clase media alta en instituciones privadas de “absorción de la demanda” (México, RDC al menos).

El primer proceso se explica, por un lado, por la obligación de las IESP acreditadas, de conceder becas a una fracción de sus estudiantes, como en México; por otro lado, por la posibilidad de que los estudiantes movilicen, en ciertos casos (RDC), un capital social que compense su falta de capital económico. El segundo proceso se puede observar

por ejemplo en México, a través de la figura opuesta de los estudiantes de clase media o alta en IESP de baja calidad. Esta aparente mezcla social a través de estos dos procesos es engañosa y esconde profundas desigualdades. Por un lado, la aparente facilidad de acceso a las instituciones selectivas para poblaciones desfavorecidas se enfrenta con una barrera meritocrática, que es incluso mayor en la medida en que las instituciones elitistas condicionan su apoyo a los estudiantes desfavorecidos (pertenecientes a minorías) a través de la exigencia de resultados que superan la media de los demás estudiantes. La posición de las IESP en los primeros escalones de las distintas clasificaciones depende, por lo tanto, de la admisión de estudiantes con un elevado capital cultural. Estas clasificaciones actúan por lo tanto como factores de segregación social con respecto a los que no poseen dicho capital. Por otro lado, unos estudiantes de clase acomodada se inscriben en unos establecimientos de baja calidad, aunque cuentan con un alto nivel de capital económico. En realidad, dichos estudiantes eligen este tipo de IESP porque imponen menores barreras meritocráticas para matricularse. Dicho de otra manera, estudian en tales IESP debido a la falta de capital cultural requerido por las instituciones meritocráticas y selectivas (públicas o privadas). Este acceso a dichas instituciones menos selectivas constituye, además, la garantía de llegar al final de los estudios universitarios cuando - como hacen unas IESP “de absorción de la demanda” - se conceden becas por méritos. Por último, también permite a estos estudiantes con situación económica holgada, pero sacados de su esfera escolar y cultural, acceder a los nichos de empleo locales con los que las instituciones ajustan su oferta formativa (en sanidad, educación, pero también en administración o derecho y en disciplinas relacionadas con los servicios).

La aparente mezcla social en las distintas instituciones queda así enmascarada por unas fuertes desigualdades entre ellas y en su interior. En otras palabras, los clivajes establecidos por las acreditaciones y clasificaciones de las IESP entre las diferentes poblaciones según su lugar de residencia, el capital heredado o los programas de estudio y carreras seguidas, contribuyen a profundizar las desigualdades sociales entre las fracciones sociales de los estudiantes, no sólo a través de la competencia nacional o internacional que enfrentan a estas IESP, sino también en el seno de los contextos locales en los que se encuentran. Si la oferta de educación superior privada está así socialmente territorializada y altamente diferenciada, en vista de las combinaciones de variables entre los tipos de carreras universitarias, condiciones financieras y meritocráticas de ingreso y graduación, estas acreditaciones y rankings cristalizan una reconfiguración de los segmentos sociales y educativos, tanto en el proceso de reproducción de las diferentes fracciones sociales, como en el de una producción diferenciada de desigualdades entre las IESP (Gérard, 2020).

Conclusión

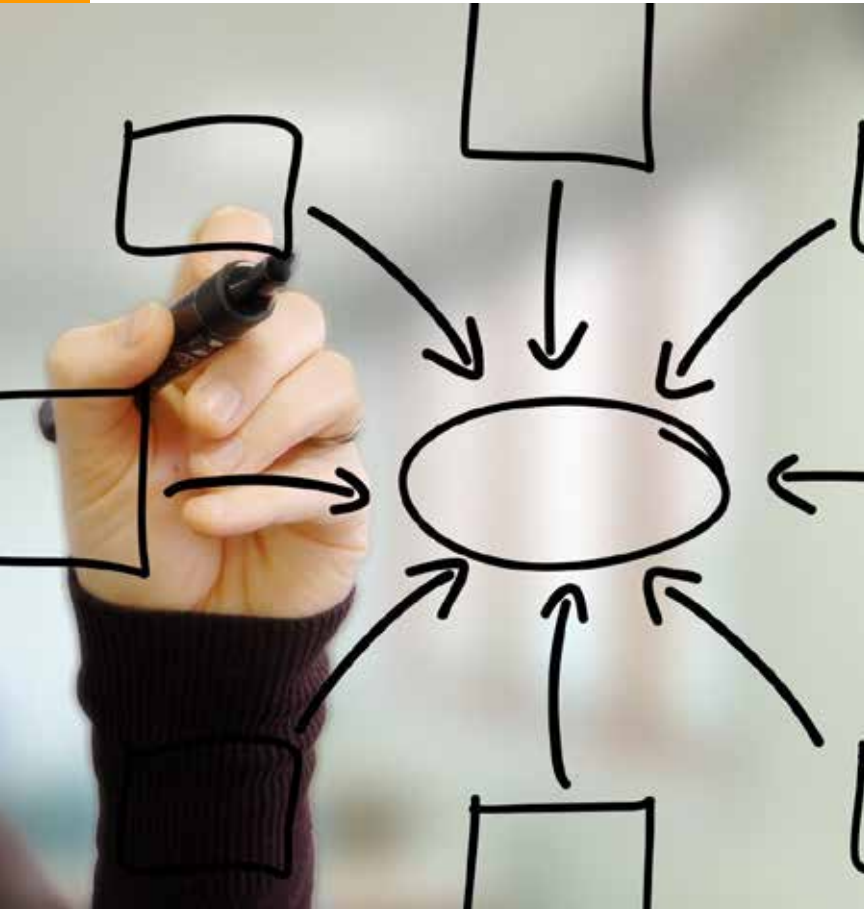
La apertura del mercado de la enseñanza superior ha generado, por tanto, una proliferación de instituciones privadas en la mayoría de los países estudiados aquí (con la excepción de Argentina). Este sector privado es, en la mayoría de los casos, muy heterogéneo y segmentado. El libre mercado y la competencia entre instituciones establecen una doble jerarquía entre ellas: estructural y social, reforzada por una regulación mayoritariamente laxa de este sector. Esto es consustancial a la liberalización del sector. Y cumple una doble función: por un lado, permite que el sector privado satisfaga la demanda de educación superior que los Estados no pueden o no quieren satisfacer, sobre todo de

estudiantes carentes de capital económico y cultural; por otro, garantiza la excelencia de ciertas instituciones públicas y privadas selectivas, necesarias para la formación de directivos y el mantenimiento de las redes económicas.

Los sistemas de acreditación y clasificación de las instituciones de educación superior sirven para estos objetivos. Al hacerlo, actúan a favor de la segmentación del campo de la educación superior privada, de una partición social de estas instituciones y de la distinción social de las poblaciones estudiantiles. En efecto, estos sistemas fortalecen la posición de las IESP destinadas a educar a las clases dominantes en la medida que legitiman y refuerzan sus barreras de

acceso (económicas y meritocráticas) y relegan a los estudiantes sin capitales que no podrán superar estas barreras a otros subsectores de la enseñanza superior privada. Este proceso de consolidación de la posición dominante de las IESP elitistas tiene una doble vertiente: por un lado, las clasificaciones de las IESP consagran los estándares de calidad educativa y su respectivo valor social en el mercado de trabajo; por otro lado, al degradar a las IESP que no cumplen estos estándares, estas clasificaciones abren un espacio particular para las poblaciones que carecen de capital económico o cultural. Este espacio, que constituye un refugio para estas poblaciones, exime a las IESP dominantes de la obligación de satisfacer su demanda social de formación. En otras palabras, a través de los sistemas de clasificación y gracias a la falta de regulación sistemática, las IESP relegadas a los márgenes del sector de la enseñanza superior, tanto pública como privada, permiten a las IESP

dominantes reforzar aún más sus procesos de selección de estudiantes. Este proceso acumulativo, reforzado por las políticas públicas de apoyo a las universidades mejor clasificadas, cumple una "función virtuosa" asignada a la liberalización de la enseñanza superior: permitir que las "mejores" universidades ocupen una posición dominante en el mercado. Sin embargo, no cumple una segunda función: la de "depurar la oferta" de la enseñanza superior al restringir la expansión de las IESP de baja calidad. Por la falta de herramientas y mecanismos de regulación, o de medidas políticas que fomenten la formación de los estudiantes de las clases medias bajas y populares, es probable que continúe la expansión de estas instituciones de baja calidad y que se amplíe aún más la brecha con las instituciones elitistas, públicas o privadas.



Fotografía: pxhere.com

Bibliografía⁸

- Álvarez, G. (2019). "Las empresas transnacionales y la oligopolización de la educación superior en México", en Comas Rodríguez, Oscar (coord.), *La internacionalización de la educación superior. Una apuesta y una oportunidad del presente*. México: ANUIES, pp. 33-57.
- Aragón Falomir, J. y Rodríguez, S. A. (2020) "Inégalités et enseignement supérieur: entre politiques publiques et développement du secteur privé en Argentine", Document de recherche n°150, AFD. Disponible en <https://www.afd.fr/fr/ressources/inegalites-et-enseignement-superieur-entre-politiques-publiques-et-developpement-du-secteur-privé-en-argentine?origin=/fr>
- Benavides M. y Haag Watanabe F. (2020) "Complexité et inégalités de l'offre universitaire privée au Pérou. Regard sur la diversité sociodémographique des étudiants et des conditions d'insertion professionnelle des diplômés d'universités privées", Document de recherche n°163, AFD. Disponible en <https://www.afd.fr/fr/inegalites-offre-universitaire-privée-perou-benavides-hagg-watanabe?origin=/fr>
- Dia H. y Goudiaby J.-Al. (2020) "Le paradoxe de l'enseignement supérieur privé au Sénégal : réduire les inégalités tout en les maintenant", Document de recherche n°163, AFD. Disponible en <https://www.afd.fr/fr/paradoxe-enseignement-superieur-privé-senegal-inegalites?origin=/fr>
- Gama, F. (2017). *Mercadización de la Educación Superior. Marcos de análisis para la educación superior privada en México*. México : ANUIES
- Gérard, E. (2020) "L'expansion de l'enseignement supérieur privé et le creusement des inégalités sociales. Analyses à partir de l'Argentine, de l'Inde, du Mexique, du Pérou, de la République Démocratique du Congo, du Sénégal, du Vietnam", Document de recherche n°156, AFD. Disponible en <https://www.afd.fr/fr/ressources/lexpansion-de-lenseignement-superieur-privé-et-le-creusement-des-inegalites-sociales?origin=/fr>
- Gérard, E., Grediaga R. y Lopez M. (2020) "Universités privées au Mexique: entre reproduction, production et réduction des inégalités", Document de recherche n°155, AFD. Disponible en <https://www.afd.fr/fr/universites-privées-mexique-inegalites?origin=/fr>
- Henaff, N., Tran Thi THhai H. y Dinh Thi Bich L. (2020) "Enseignement supérieur au Vietnam: privatisation, démocratisation et inégalités", Document de recherche n°158, AFD. Disponible en <https://www.afd.fr/fr/enseignement-sup-vietnam-henaff-tran-thi-thai-thi-bich-zanfini?origin=/fr>
- Henry O., Panigrahi J. y Sadana Sabharwal N., (2020) "Enseignement supérieur et inégalités en Inde", Document de recherche n°194, AFD. Disponible en <https://www.afd.fr/fr/ressources/enseignement-superieur-et-inegalites-sociales-en-inde?origin=/fr>
- Kapagama P. y Poncelet M. (2020) "Des inégalités éducatives a la mise en question de l'opposition public/privé dans l'enseignement supérieur congolais. Un défi documentaire et conceptuel", Document de recherche n°162, AFD. Disponible en <https://www.afd.fr/fr/ressources/inegalites-educatives-enseignement-superieur-congo?origin=/fr>
- Levy, D. (1995), *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, CESU-UNAM/Porrúa.

Notas

- ¹ Título original: Universités privées en Afrique, Amérique latine et Asie: classements, distinctions et production d'inégalités. Revisión de la versión en español: Jaime Aragón Falomir.
- ² El autor de este texto ha dirigido este proyecto, se basa en gran medida en las contribuciones de estos equipos, cuyas producciones figuran en la bibliografía bajo el título de publicaciones de la AFD en París.
- ³ Las universidades son sólo una parte de las instituciones privadas de enseñanza superior. En la mayoría de los países en cuestión, existen otras instituciones, como institutos o centros de formación profesional, cuya oferta educativa suele limitarse al primer ciclo de la enseñanza superior. El estudio ESPI se centró en las universidades.

- ⁴ Cabe destacar aquí que los procedimientos de acreditación varían de un país a otro, y aún más en la forma en que se aplican. Parece que se pueden distinguir tres "régimenes de acreditación" entre los diferentes países considerados aquí: un régimen "muy laxo", un régimen "flexible" y un régimen "estricto". De uno a otro de estos regímenes, las autorizaciones de funcionamiento se conceden con mayor o menor rigor, la supervisión de las instituciones puede ir acompañada o no de sanciones como el cierre de establecimientos o el no reconocimiento oficial de los títulos concedidos; por último, la acreditación va acompañada de "sanciones positivas" (apoyo financiero público) según procedimientos estrictos o de forma discrecional, o es inexistente. Cuatro parámetros parecen influir en estos diferentes regímenes: 1) la presión demográfica para acceder a la enseñanza superior; 2) la capacidad del sector público para responder a esta demanda; 3) el grado de planificación de la formación de recursos humanos para los diferentes sectores económicos, por lo tanto, el régimen político; y 4) el grado de competencia en la enseñanza superior, entre instituciones públicas y privadas, en virtud de esta planificación. Por falta de espacio aquí, no podremos desarrollar más esta dimensión.
- ⁵ A estas barreras se puede añadir la barrera ideológica, como en el caso de las IESP de identidad religiosa. Por ejemplo, las universidades adventistas del séptimo día, presentes en México o la RDC, por ejemplo, condicionan la concesión de becas a los estudiantes a su pertenencia a su iglesia.
- ⁶ Vietnam representa una excepción, ya que establece, para las IESP nacionales y no las extranjeras, una horquilla de cuotas dentro de la cual deben situarse las IESP.
- ⁷ En los países estudiados, las bases de datos de la enseñanza superior no proporcionan información sobre las propiedades sociales de los estudiantes. El capital económico se evalúa en función de las cuotas. El capital cultural se evalúa en función de los criterios académicos de admisión y graduación. Nuestras entrevistas han permitido poner en perspectiva estas dimensiones e identificar, por ejemplo, la presencia de alumnos con un alto capital económico y con un bajo capital cultural y social en la tercera de estas "clases" de IESP.
- ⁸ La bibliografía propuesta es limitada debido a la falta de espacio para presentar todas las referencias bibliográficas contenidas en los trabajos de investigación aquí citados. Por eso, invitamos al lector a consultar las obras aquí referenciadas.



Etienne Gérard es Doctor en Sociología; Director de investigación del Instituto de Investigación para el Desarrollo (IRD); Miembro del laboratorio Centro Población y Desarrollo (Ceped), Universidad de París, Francia. E-mail: etienne.gerard@ird.fr

Círculo vicioso: inseguridad académica y privatización en las universidades occidentales¹

Vicious Circle: Academic Insecurity and Privatization in Western Universities

CLAIRE POLSTER*

Universidad de Regina

Resumen

El artículo explora cómo se reorganizan las relaciones sociales entre académicos como consecuencia de sus experiencias y respuestas frente a la inseguridad, y analiza las implicancias. El principal argumento es que los actos de los académicos, en oposición a sus intenciones e intereses, refuerzan e intensifican las condiciones interpersonales y estructurales que perpetúan su inseguridad como un círculo vicioso. Primero desarrollo las características de la inseguridad de los académicos y las condiciones institucionales que las originan. Luego analizo cómo los académicos, en respuesta a esa inseguridad, cambian el enfoque de su trabajo, sus colegas, la(s) disciplina(s), la institución o la profesión para proteger y alcanzar sus intereses. A continuación, explico cómo las acciones de los académicos afianzan y refuerzan las mismas condiciones que sostienen su inseguridad. En el análisis también se demuestra que la inseguridad académica es una parte integral de la privatización, un concepto que se emplea de dos maneras. Por un lado, la privatización se refiere a un proceso de transformación estructural mediante el cual las universidades están alineadas con los métodos y valores del mercado y subyugadas a ellos. Por otro lado, la privatización implica un proceso de transformación interpersonal mediante el cual los académicos comienzan a priorizar gradualmente los intereses privados sobre los intereses colectivos. La inseguridad académica no solo nace de ambos tipos de privatización y los alimenta, sino que ambas están enlazadas y se perpetúan una a la otra.

Palabras clave: Trabajo académico - Inseguridad académica – Privatización - Transformación universitaria.

Abstract

The article explores how social relations among academics are reorganized as a consequence of their experiences of and responses to insecurity, and analyzes the implications. The main argument is that academics' actions, as opposed to their intentions and interests, reinforce and intensify the interpersonal and structural conditions that perpetuate their insecurity as a vicious cycle. I first develop the characteristics of academics' insecurity and the institutional conditions that give rise to it. I then analyze how academics, in response to that insecurity, change the focus of their work, their colleagues, the discipline(s), the institution, or the profession to protect and achieve their interests. I then explain how academics' actions entrench and reinforce the very conditions that sustain their insecurity. The analysis also demonstrates that academic insecurity is an integral part of privatization, a concept that is employed in two ways. On the one hand, privatization refers to a process of structural transformation whereby universities are aligned with and subjugated to market methods and values. On the other hand, privatization implies a process of interpersonal transformation whereby academics gradually begin to prioritize private interests over collective interests. Academic insecurity not only stems from and feeds both types of privatization, but the two are linked and perpetuate each other.

Keywords: Academic work - Academic Insecurity - Privatization - University Transformation.

Cita recomendada: Polster, C. (2021) "Círculo vicioso: inseguridad académica y privatización en las universidades occidentales", *Propuesta Educativa*, 30(55), pp. 87-102.

Introducción

Ya sea que uno lea encuestas a gran escala, una reseña bibliográfica, estudios de caso o un testimonio sobre la educación superior contemporánea, está claro que los académicos occidentales son un grupo atribulado (de Rijke *et al.*, 2016; Morrish, 2019; O'Meara y Bloomgarden, 2011; Urbina-García, 2020). Nunca se los ha visto tan disconformes, estresados, alienados y con miedo en lo relacionado con los distintos aspectos de su trabajo, los equipos con los que trabajan y la vocación académica en sí. Mientras que en muchos debates se consideran los aspectos informales y emocionales de las experiencias de los

académicos como efectos secundarios de la transformación en curso de la educación superior, en este artículo los abordo como una parte integral del proceso. Así, en lugar de describir y especular sobre esos aspectos de la vida de los académicos, analizaré cuáles son sus resultados y qué hacen realmente.

En este artículo, me enfocaré en un aspecto en particular de la experiencia vivida de los académicos, específicamente la creciente inseguridad que nace del aumento de oportunidades y de amenazas, en sus trabajos y carreras. En concreto, analizaré cómo las experiencias y las respuestas de los académicos en relación con la inseguridad reorganizan las relaciones, principalmente entre ellos mismos, y caracterizaré las implicancias. El principal argumento es que los actos de los académicos, en oposición a sus intenciones e intereses, refuerzan e intensifican las condiciones

interpersonales y estructurales que perpetúan su inseguridad como un círculo vicioso. Por lo tanto, esas respuestas ameritan una mayor atención analítica y una reflexión e intervención estratégicas.

El enfoque de este artículo está inspirado en el método de Dorothy Smith de etnografía institucional, que busca explicar las relaciones sociales subyacentes que dan una forma particular a cada aspecto de lo social y, de ese modo, permite a las personas entender mejor su experiencia e intervenir con mayor eficacia para crear un cambio positivo (Smith, 1987). Siguiendo el pensamiento de Smith, recurrí a una variedad de recursos para explorar la naturaleza y las implicancias de la inseguridad académica, incluidas mis propias investigaciones sobre el trabajo académico canadiense y extranjero y otros testimonios de la vida académica en las universidades occidentales. También recopilé datos



Fotografía: pxhere.com

de artículos de medios académicos o no especializados, debates y presentaciones de conferencias nacionales e internacionales, conversaciones informales con profesores de diferentes países y mis veinticinco años de experiencia de trabajo en tres universidades canadienses.

Si bien este método no requiere que los datos sean representativos en el sentido convencional, para este artículo me basé principalmente en las experiencias de los académicos canadienses, estadounidenses y británicos de las universidades públicas, pero también en algunas privadas. Debido al espacio limitado, no incluí en este análisis las cuestiones de género, raza y otros factores agravantes, las relaciones entre académicos y con otros, y muchos otros ejemplos, matices y complejidades. El mayor desafío que tuve fue no haber encontrado estudios a gran escala sobre la inseguridad académica, dado que esta problemática se suele abordar de manera indirecta en otros contextos (como las prácticas de auditoría y la precariedad laboral), en lugar de tratarla como un tema en sí mismo. Eso dificultó la documentación de algunas de las afirmaciones de este artículo.

Este artículo está organizado de la siguiente manera. Primero defino y contextualizo la inseguridad académica, para después analizar cómo los académicos, en respuesta a esa inseguridad, cambian el enfoque de su trabajo, sus colegas, la(s) disciplina(s), la institución o la profesión para proteger y alcanzar sus intereses. Luego, muestro cómo las acciones de los académicos afianzan y refuerzan las mismas condiciones que alimentan esa inseguridad. En el análisis también se demuestra cómo la inseguridad académica es una parte integral de la privatización, entendida tanto como un proceso de transformación estructural mediante la cual las universidades quedan sujetas y alineadas a las prácticas y los valores del mercado, y como un proceso de transformación personal e interpersonal por el cual los individuos priorizan de manera progresiva los intereses privados por sobre los colectivos o de interés público. La inseguridad académica no solo nace de los dos tipos de privatización y los alimenta, sino que ambas están enlazadas y se perpetúan una a la otra.

Contextualización de la inseguridad académica

En este artículo, utilizo el término inseguridad para describir la experiencia objetiva y subjetiva de gran inestabilidad e incertidumbre que viven los académicos en relación con su posición absoluta y relativa, la de sus unidades y/o las de las universidades. La inestabilidad surge de nuevas amenazas a esas posiciones y de nuevas oportunidades para profundizarlas, que derivan de diversos cambios en las relaciones sociales en el ámbito de la educación superior occidental, a los que se los denomina colectivamente con los términos de privatización, corporativización, mercantilización, etcétera. Si bien un análisis detallado de esos cambios excede el alcance de este artículo, me gustaría destacar algunas de las transformaciones institucionales más notorias.

Quizás, los cambios en la administración y gobernanza de la universidad que consisten en la adopción de prácticas y valores del mercado sean la causa principal por la que se intensifica la inseguridad de los académicos. Por un lado, los administradores regulan a los académicos de manera más intensiva y extensiva, con reglas que cambian reiteradas veces y que, de ser infringidas, tienen sanciones más severas. Por el otro, los administradores (y otros) monitorean de cerca y con mayor frecuencia a cada uno de ellos y sus unidades, y los evalúan y califican, a menudo con criterios que los académicos consideran

inadecuados o deficientes. Además, las condiciones de acceso a los recursos que tienen los académicos están cambiando, dado que los administradores centralizan los recursos, se reservan una gran parte para ellos y los asignan a otros de manera menos predecible, ya sea por periodos más breves o de acuerdo al desempeño. Mientras tanto, la capacidad de los académicos de influir en las condiciones de su trabajo disminuye, dado que se margina a los órganos colegiados en más áreas relacionadas con la toma de decisiones y la formulación de políticas institucionales (Burrows, 2012; Connell, 2019; Ginsberg, 2013; Polster, 2012).

La promoción que hacen las universidades de varias actividades de comercialización aumenta aún más la inestabilidad, y así profundiza (y cambia) las diferencias en el acceso a los recursos, el poder y el prestigio asignado a diferentes académicos y unidades. El mayor uso de la tecnología también inquieta a los académicos, a medida que se vuelven más vulnerables a la disociación y desprofesionalización de su trabajo, la vigilancia y las sanciones administrativas, y las intervenciones en línea de otros que pueden afectar su reputación y posición. Finalmente, la mayor precarización de los puestos temporarios y de la nivelación dentro de las profesiones académicas y los sistemas de educación superior nacionales e internacionales intensifican la inseguridad, ya que los académicos tienen cimas cada vez más altas que escalar, y con caídas más grandes, para alcanzar y construir sus carreras en un entorno cada vez más competitivo y volátil (Cantwell y Kauppinen, 2014; Menzies y Newson, 2007; Newson y Polster, 2019; Parker, 2011).

Si bien la explicación anterior está incompleta, alcanza para contextualizar el tema del significado de la inseguridad en la experiencia diaria de los académicos y los procesos sociales generales de los que surge. Ahora me enfocaré en las respuestas de los académicos ante la inseguridad y sus consecuencias.

Respuestas de los académicos ante la inseguridad

Una de las respuestas de los académicos a la creciente inseguridad es redoblar sus esfuerzos para cumplir con las exigencias y expectativas de la institución. Hay pruebas suficientes que demuestran que están priorizando las actividades más valoradas y reconocidas por sus instituciones, como la publicación de trabajos y la generación de ingresos, a expensas de otras actividades, como la enseñanza, el servicio a la universidad y la comunidad (Clarke y Knights, 2015; de Rijcke *et al.*, 2016; Eagleton, 2015). Secundados por los administradores y distintos especialistas, los académicos también pasan más tiempo aprendiendo a ser más eficaces en esos proyectos más valorados al participar en talleres y programas relevantes, perseguir y cultivar nuevas oportunidades de conseguir fondos y socios, y consultar la proliferante bibliografía sobre el éxito académico (Haddow y Hammarfelt, 2019; Leathwood y Read, 2013).

A medida que se vuelven más calculadores al elegir qué trabajo hacer, los académicos también se vuelven más utilitaristas en el abordaje de su trabajo. Por ejemplo, emplean distintas estrategias para compensar el tiempo reducido que dedican a actividades menos valoradas o para hacerse el tiempo para actividades que valen más. En cuanto a la enseñanza, evitan dedicar largas horas a enseñar, corregir y tomar exámenes, dependen de recursos de enseñanza preexistentes o prearmados, y limitan el tiempo de interacción con los alumnos (Clarke y Knights, 2015; Cote y Allahar, 2011). Los académicos también reducen su participación en actividades de gobernanza al asistir a menos reunio-

nes, formar parte de menos comités y desvincularse de sus responsabilidades educativas (Pennock *et al.*, 2016). Al mismo tiempo, reducen las interacciones informales con sus colegas: "Los pasillos de mi departamento están vacíos. Cuando empecé eso no sucedía. No estaban así cuando empecé. La interacción diaria entre colegas está desapareciendo" (citado en Berg y Sebeer, 2016: 72).

Además, los académicos realizan sus trabajos de manera tal que aumente los beneficios extrínsecos y reduzca cualquier riesgo asociado. Entre otras cosas, eligen las investigaciones que tienen más probabilidades de atraer financiación u obtener resultados valiosos por encima de los temas que son más importantes desde el punto de vista científico, pero poco atractivas para recibir fondos o más inciertas en relación a sus resultados. También intentan publicar en sitios más exclusivos, como en las principales publicaciones especializadas, en lugar de sitios que podrían ser más útiles, como las publicaciones para profesionales y el público general (de Rijcke *et al.*, 2016; Haddow y Hammarfelt, 2019). Además, a medida que las evaluaciones y las inscripciones de los alumnos se vuelven cada vez más importantes para su reputación y salud financiera y las de sus unidades, los académicos brindan más *edutainment* (entretenimiento educativo), exageran las notas y simplifican o animan los cursos que ofrecen. También se inclinan más por la enseñanza "segura" en lugar de ofrecer experiencias innovadoras de aprendizaje (excursiones, simulaciones, etcétera), lo que a su vez puede exponerlos a recibir quejas o verse envueltos en un litigio y les exija perder tiempo para conseguir un permiso burocrático (Naidoo y Williams, 2015; Spence, 2018).

La mayor inseguridad también transforma la manera en la que los académicos ven y tratan a los demás en la universidad. Es cada vez más frecuente que consideren a sus colegas como potenciales amenazas a su bienestar o como recursos para mejorarlo, en lugar de verlos como compañeros de trabajo que comparten el mismo interés por la institución (Gill, 2015; Morley, 2016). Los académicos y las unidades que superan a los demás pueden representar una amenaza a los intereses de los colegas, ya que pueden desvalorizar su estatus relativo, sus recursos o su poder dentro de la institución. Sin embargo, los académicos que se destacan pueden lograr beneficios, al mejorar la reputación y la calificación de la unidad y la universidad y conseguir nuevos recursos y oportunidades. Los colegas de menor rendimiento y sus unidades también pueden representar una amenaza a otros al bajar la calificación y poner en riesgo los recursos y la influencia. Sin embargo, también pueden ser útiles ya que pueden respaldar el estatus institucional de los demás al ocupar los puestos inferiores.

Dado que los aciertos y los errores de los demás colegas están más intrincadamente entrelazados con los suyos, los académicos están más pendientes de las actividades de los otros, para tratar de aprender de estrategias que no funcionaron, de imitar las que sí dieron frutos, y de idear nuevas o contra-estrategias para lograr una ventaja competitiva. Al tratar con los colegas, los académicos también se están volviendo más estrategas, intentando maximizar los beneficios y minimizar los costos de conservar sus socios nuevos y antiguos. Quizás, un claro ejemplo de esta situación son los esfuerzos de los académicos por reclutar "estrellas de la investigación", para mejorar su futuro individual y colectivo. Les ofrecen beneficios que ayudan a esa elite de académicos a mantener su ventaja competitiva, como un complemento salarial, recursos a discreción, menos obligaciones de enseñar y de prestar servicios en sus unidades académicas (Fazackerley, 2012). Si bien esos acuerdos pueden ser beneficiosos para ambas partes, es muy fácil que se desequilibren, como cuando las ventajas acordadas les permiten a las estrellas aumentar sus

oportunidades profesionales y amenazar con abandonar su puesto a menos que mejoren las condiciones del acuerdo. La posibilidad de que esos desequilibrios se produzcan está siempre presente, lo que aumenta la ansiedad de los académicos y el estado de vigilancia de sus propios socios o de los demás.

Además, cuanto más se vean y se traten como riesgos o ventajas, los académicos se volverán más conscientes o reflexivos sobre cómo quieren presentarse a sí mismos en persona o en distintos medios. A menudo con la ayuda de expertos en relaciones públicas, los académicos y sus unidades crean un paquete de materiales y eventos promocionales, como boletines informativos, blogs y catálogos y celebraciones de logros, para mejorar su perfil y estatus dentro y fuera de su institución (Gruber, 2014; Lund, 2018). Al mismo tiempo, toman cada vez más recaudos para ocultar información que podría perjudicar su reputación o posición. Esto incluye cualquier dificultad personal (como una enfermedad mental, cada vez más comunes (Morrish, 2019)) o una disfunción colectiva (como tensiones relacionadas con la narrativa o las marcas de las unidades académicas) que puede estar sucediendo. Mientras que se ha hecho referencia al concepto del panóptico para describir la experiencia de los académicos frente a la mirada de los administrativos, el concepto del manejo de las impresiones de Goffman podría plasmar mejor la experiencia de los académicos sobre la mirada del otro y cómo se presentan a ellos mismos de manera estratégica para promover sus intereses (Elliot, 2007).

Una de las características distintivas de la vida académica contemporánea es que la competencia por los reconocimientos institucionales y profesionales y por el estatus se vuelve más intensa y desigual, dado que es cada vez más difícil superar las desventajas y más fácil consolidar las ventajas. El gran potencial para que se produzca un cierre social en el entorno académico y sus costos refuerzan algunas de las dinámicas abordadas anteriormente. También llevan a los académicos a orientar de otra manera a aquellos que trabajan en sus áreas de investigación y a otros que podrían influir en su estatus en esos campos de trabajo. Mientras que la elite de académicos se ha abocado a la práctica de "construir un imperio" desde hace tiempo, el resto de los académicos están adoptando estrategias similares para aumentar su valor profesional, se vuelven más calculadores —y exclusivos— a la hora de elegir con quién trabajar, de quién serán tutores y patrocinadores, y qué condiciones de admisión poner para incorporarse al equipo. También usan estrategias y recursos para promover o bloquear las carreras de los demás. Por ejemplo, los académicos estrella utilizan su gran poder institucional para ejercer presión sobre las decisiones de contratar o promover, para defender u oponerse a ciertos colegas de acuerdo a sus intereses, y los académicos que poseen una propiedad intelectual valiosa facilitan o niegan el acceso para apoyar o impedir el trabajo de otros de manera estratégica (Craig, 2014; Washburn, 2005). Además, se vuelven cada vez más utilitaristas en relación con sus actividades profesionales y de servicio al público, dado que usan su posición en varios comités de adjudicación, evaluación y financiamiento en relación con su trabajo en las asociaciones profesionales; y una variedad de plataformas públicas (como disertaciones, entrevistas, actividades en las redes sociales, etcétera) para construir su reputación e influencia o impedir su reemplazo (Gruber, 2014; Rhode, 2006; Subramaniam *et al.*, 2014).

Mientras que una respuesta al cierre social es seguir el juego de los académicos con mayor vehemencia, otra es cambiar las reglas del juego. Cada vez más, los académicos intentan modificar las prácticas institucionales y profesionales para nivelar los campos de juego desiguales o ganar ventaja personal o colectiva. Dentro de las universidades,

los académicos trabajan de manera individual y colectiva para influir en las prioridades institucionales, mediante mecanismos como los procesos de priorización de programas y ejercicios de planificación estratégica, para salvar sus departamentos o áreas de investigación de los recortes o para aumentar su importancia y sus recursos (Groarke y Hamilton, 2014). También buscan cambiar varios criterios de evaluación para aumentar el valor relativo y los reconocimientos vinculados a esas investigaciones u otras actividades en las que participan (Polster, 2012; Subramaniam *et al.*, 2014).

Al mismo tiempo, los académicos usan distintas estrategias para expandir el espacio dentro de sus disciplinas y áreas de investigación, ya sea para permitir que más personas tengan éxito o para desplazar a las elites consolidadas. Esas estrategias consisten en generar nuevas asociaciones (o subgrupos dentro de ellas), nuevas publicaciones especializadas y premios para elevar el estatus de las áreas o enfoques de investigación emergentes o no convencionales, con la intención de aumentar el nivel o el valor de esas publicaciones y otros medios para los que escriben normalmente, crear nuevos sistemas e instituciones que califiquen de manera más favorable, y usar medios novedosos para adquirir y aprovechar los fondos de investigación, como el *crowdsourcing* (colaboración masiva). Los académicos también ejercen presión a terceros externos, como los financiadores públicos o privados, para mejorar el perfil y los recursos otorgados a sus áreas de investigación y campos de trabajo, o si no, para mejorar los beneficios asociados al involucrarse con ellos (Adler y Harzing, 2009; Craig, 2014; Gruber, 2014; Subramaniam *et al.*, 2014).

Finalmente, los académicos intentan proteger o alcanzar sus intereses al incumplir las reglas y obligaciones profesionales. Los más comunes y mejor documentados son aquellos incumplimientos vinculados con la generación de conocimientos, que incluye la falsificación, el engaño y el plagio a la hora de proponer y realizar investigaciones. También incluye la desestimación de varios requisitos y protocolos de investigación (como los relacionados con la seguridad y la ética), la modificación u omisión de detalles sobre el diseño, la metodología o los resultados de los estudios para complacer a los financiadores o aumentar las probabilidades de publicación, la relación con publicaciones especializadas depredadoras (*predatory journals*), y la manipulación de métricas tradicionales y alternativas de diferentes maneras (Brownlee, 2015; Martinson *et al.*, 2005; Oravec, 2019). Además de sacar ventaja de manera ilegítima, los académicos perjudican intencionalmente el futuro de los otros. Les dan clasificaciones bajas e injustas a las unidades y las instituciones que compiten con ellos,



Fotografía: pxhere.com

y califican negativamente o demoran en enviar la calificación de las evaluaciones de sus pares para aventajar a los competidores de sus campos. También se apropian del trabajo de otros, forzando a los estudiantes de posgrado a cederles la autoría de sus estudios para los cuales no hicieron ninguna contribución, o robándose las ideas de otros cuando envían sus solicitudes de financiación, los artículos en revisión o las presentaciones de conferencias (Lorenz-Meyer, 2018; Rhode, 2006).

Todas las respuestas anteriores están del lado de la "lucha" en la dicotomía de lucha o huida que los psicólogos utilizan para caracterizar las respuestas a la inseguridad. Sin embargo, los académicos eligen la opción "huida" cada vez más y abandonan el ámbito académico temporalmente (al tomarse licencias), parcialmente (al reducir las citas) o totalmente para defender o promover sus intereses. Quienes se retiran de manera temporal o parcial pueden aprovechar el tiempo y el espacio para recuperarse de la presión acumulada que causa la vida universitaria y construir un capital académico "después de horario". También pueden utilizar la opción de huir, al amenazar con jubilarse o reubicarse en otra institución para arrebatarse las concesiones de los colegas que temen perder sus contribuciones, o sus puestos, y quizás no poder recuperarlos. Cabe notar que los colegas y administradores de los académicos también pueden explotar la opción de huir en favor de sus intereses, echando a los que no hacen su parte o amenazándolos con quedarse sin trabajo para aprovecharse al máximo de los académicos temporarios (Morley, 2016).

Círculo vicioso

La descripción anterior de las respuestas de los académicos frente a la inseguridad no es exhaustiva y tampoco profundiza sobre las maneras en que sus estrategias interactúan o se ven afectadas por las intervenciones de otros, como los administradores de la universidad o los funcionarios del gobierno. No obstante, se han brindado pruebas suficientes para respaldar la principal afirmación de este artículo, es decir, que las acciones de los académicos perjudican sus propios intereses al reforzar las condiciones interpersonales y estructurales que intensifican su inseguridad. A continuación, desarrollaré este argumento en tres etapas para mostrar cómo las acciones de los académicos intensifican su preocupación por sus intereses privados, afianzan las condiciones institucionales que sostienen esa preocupación y perjudican las oportunidades y alianzas que podrían ayudarlos a revertir esa dinámica. Este análisis también demuestra cómo la inseguridad académica es una parte integral de la transformación en curso de la educación superior occidental, lo que consolida y vincula la privatización estructural e interpersonal a un circuito negativo que es cada vez más inmune a las acciones externas.

Aunque los académicos tomen medidas paliativas, sus acciones a nivel colectivo aumentan la inseguridad y las preocupaciones que sienten por sus intereses privados. Esa intensificación de su inseguridad tiene dos dimensiones, una objetiva y otra subjetiva. Primero, a medida que más académicos adoptan las posturas mencionadas arriba, se vuelven más inseguros, hablando objetivamente, dado que exponen sus puestos a nuevas amenazas y oportunidades. Por ejemplo, como más colegas están más decididos y avezados en la generación de publicaciones e ingresos, quienes no logran seguir el ritmo corren el riesgo de quedar aún más rezagados y perjudicar a colegas desahogados. Sin embargo, dado que cada vez más académicos ponen más em-

peño en esas actividades, la competencia se intensifica, por lo que deben mejorar sus tácticas continuamente. La mayor participación de los académicos en varias alianzas estratégicas también multiplica e intensifica los beneficios y riesgos potenciales para sus puestos, dado que no pueden saber si las ventajas de esas asociaciones superarán los costos o no serán suficientes, por cuánto tiempo, ni tampoco si alguna de las dos partes hará una mejor oferta, ni cuándo.

Los intentos por cambiar las prioridades y las prácticas institucionales y profesionales también intensifican la inseguridad académica de manera objetiva. Eso sucede porque ya no solo deben proteger sus intereses en un determinado contexto, sino que deben monitorear continuamente el panorama cambiante, evaluar las implicancias y ajustar sus estrategias en consecuencia. Finalmente, una mayor incidencia de la conducta poco profesional de los académicos abre un abanico de nuevas oportunidades y riesgos para quienes rompen las reglas y para quienes las cumplen, lo cual se complica porque las consecuencias de las acciones de los académicos son cada vez más impredecibles por varias razones. A saber: las capacidades desiguales en las universidades y otras instituciones (como publicaciones especializadas y organismos financiadores) para detectar las malas conductas, y la mayor aceptación de algunos comportamientos poco éticos por parte de algunos académicos, administradores, financiadores y patrocinadores (Expert Panel on Research Integrity, 2010; Oravec, 2019).

Las respuestas de los académicos ante la inseguridad también los hacen *sentirse* cada vez más inseguros. El cumplimiento de expectativas externas que entran en conflicto con sus propias expectativas puede producir una disonancia cognitiva que erosiona la moral y la confianza en sí mismos (Gill, 2015; Haddow y Hammarfelt, 2019). La creciente preocupación de los académicos por su posición relativa y sus logros también produce lo que O'Meara y Bloomgarden llaman una mentalidad de "sentirse menos que" (2011: 66). Esta mentalidad, que conlleva una disminución de la satisfacción con la productividad a pesar de saber de manera innata que hay mucho de qué enorgullecerse, también puede ser inquietante. La inseguridad de los académicos se refuerza aún más a medida que los colegas se enfocan gradualmente en su "valor de cambio" en lugar de su "valor de uso" o cuando los beneficios tangibles que producen se tornan más importantes que sus cualidades personales y la calidad de su trabajo. La dolorosa insistencia del protagonista de la representación conmovedora de la vida académica de Sparkes que dice "*No soy mi CV. Soy mucho más que mi CV*", captura de forma sucinta la esencia y los efectos de este cambio (Sparkes, 2007: 528).

Por último, la inseguridad engendra más inseguridad al perjudicar la solidaridad. Los esfuerzos de los académicos por defender e instaurar sus posturas generan una serie de tensiones, resentimientos y hostilidades que pueden emponzoñar las relaciones y debilitar a la comunidad (Morley, 2016; Twale y De Luca, 2008). La solidaridad también se ve afectada a medida que las lealtades y los compromisos de los académicos (con las asociaciones, las unidades académicas, las normas académicas, etcétera) se vuelven menos confiables y predecibles, lo que les dificulta saber con quién pueden contar y cuándo. La desconfianza, junto con el mayor temor a la marginación y la exclusión, también los lleva a ser más cautelosos en sus interacciones y ocultar sus animosidades para evitar decir algo de lo que puedan arrepentirse o siempre esmerarse para dar la mejor impresión. Esta tendencia hace que las relaciones sean más superficiales y poco

auténticas, lo que debilita aún más los lazos entre ellos y aumenta su vulnerabilidad percibida y real (Gill, 2015).

Si las analizamos en conjunto, estas transformaciones provocan que muchos académicos que son profesionales sensatos, con iniciativa y una actitud abierta a los demás se transformen en trabajadores nerviosos que están cada vez más cohibidos y preocupados por sus propios intereses. Estos cambios generan que los académicos estén en mayor sintonía con los intereses privados de aquellos que sustentan de forma inmediata su bienestar, de una manera circular y contraproducente. Aunque esta dinámica

ya es bastante preocupante, es solo una parte del círculo vicioso más amplio al que contribuyen las acciones de los académicos. Sus respuestas a la inseguridad no solo engendran más inseguridad, sino que también refuerzan y afianzan las condiciones institucionales que agudizan su inseguridad en primer lugar. De hecho, la inseguridad de los académicos hace más que intensificar la privatización interpersonal y estructural: los une en un circuito negativo mediante el cual cada uno alimenta al otro continuamente.

Muchas de las estrategias que adoptan los académicos afianzan cambios institucionales particulares que surgen de la privatización estructural y contribuyen a ella. Por ejemplo, mientras que los esfuerzos de los académicos para atraer y generar fondos provienen en parte de un acceso reducido a los recursos institucionales, sus acciones a menudo exacerban

la escasez de recursos al producir nuevos costos, como los resultantes de las onerosas campañas de relaciones públicas, beneficios para los académicos de elite e infraestructura y personal que apoyen las actividades de comercialización. De manera similar, aunque los académicos intentan modificar las prácticas de evaluación para recuperar cierto control sobre sus condiciones de trabajo, su enfoque en los criterios específicos de la evaluación del desempeño, en oposición a la práctica, incrementa y legitima su sujeción a las expectativas y juicios de la gerencia y otros. La conducta académica indebida, que en parte surge como respuesta a los métodos por los cuales una mayor regulación complica de forma excesiva el trabajo de los académicos, ayuda a justificar una mayor regulación administrativa. También fundamenta la percepción



Fotografía: pxhere.com

de que los problemas en la universidad dimanen únicamente de las patologías individuales y que, por ende, no requieren una intervención sistémica.

Otras estrategias, como desvincularse de la gobernanza colegiada, disminuyen la influencia de los académicos sobre varias condiciones de su trabajo, ya sean los términos para la asignación de recursos, los indicadores de desempeño con los que se los evalúa o las reglas que deben seguir. Además, al descuidar los órganos colegiados o usarlos para promover sus intereses privados, los académicos deterioran el poder y relevancia de estos cuerpos, en especial a largo plazo, ya que las habilidades y orientaciones para usar los recursos que ofrecen de manera efectiva se atrofian y no se transmiten a las nuevas generaciones de académicos. Esto disminuye su capacidad más general de reformar las condiciones de trabajo y defender los principios y valores académicos, en contraposición con los del mercado. A medida que los académicos disminuyen esas interacciones informales que generan una comunidad en el campus, también se vuelven más aislados y vulnerables. Esta situación también refuerza el *statu quo*, ya que los académicos tienen menos recursos y contactos para movilizarse y hacer frente a las condiciones existentes o impulsar el cambio. Incluso la desvinculación de los académicos que no pueden o no quieren aceptar las nuevas condiciones generadas por la privatización ayuda a afianzar y acoger estas condiciones, ya que quedan menos opiniones y prácticas disidentes en la universidad.

Podría decirse que la implicancia más grave de las estrategias que analizamos es que atrapan a los académicos dentro de los límites materiales y conceptuales de las condiciones existentes y hacen que se adapten a ellos, en lugar de permitirles imaginar y trabajar en pos de diferentes posibilidades. En pocas palabras, los académicos trabajan tan arduamente para sobrevivir y prosperar dentro de la caja de lo establecido que no buscan, ni intentan construir, ningún camino para salir de ella. Sin embargo, incluso si los académicos en conjunto cambiaran de rumbo e intentaran alterar radicalmente las condiciones de su trabajo, sería poco probable que tuvieran éxito sin un aliado poderoso que contrarrestara el fuerte apoyo al *statu quo* propiciado por la mayoría de los líderes universitarios, gubernamentales y de la industria. Aunque el público en general sería un candidato prioritario para desempeñar este papel de aliado, las estrategias de los académicos también perjudican y segregan a los ciudadanos, lo que reduce la probabilidad de que acudan si se los convocase. Este es el tercer aspecto en el que las acciones de los académicos debilitan sus intereses y ayudan a consolidar los procesos sociales más amplios de los que surgen sus propias acciones.

Mucho se ha escrito sobre cómo las nuevas obligaciones impuestas a los académicos, como las actividades de auditoría, desperdician energía y recursos que se invertirían mejor en "actividades de primer orden", como el desarrollo de programas académicos innovadores y de alta calidad (Spence, 2018). Esta crítica es válida; sin embargo, muchas de las acciones que los académicos emprenden por su propia cuenta también se interpretan como derroche desde la perspectiva del público. Como señalamos, los académicos dedican mucho tiempo a rastrear los avances en las instituciones, disciplinas y órganos a cargo de terceros e intentan "hacerlos funcionar" o modificarlos en beneficio privado. También gastan cuantiosos fondos públicos en varias personas y campañas para mejorar sus propias oportunidades y perfiles y los de sus unidades académicas. Estos gastos no solo generan pocos beneficios para el público, sino que tienden a aumentar cuando la publicidad llamativa de una unidad académica queda opacada por la cartelera publicitaria o el comercial televisivo de otra unidad, etcétera.

También generan costos de oportunidad sustanciales a medida que la productividad y la moral de los académicos con recursos insuficientes empieza a degradarse progresivamente (Gruber, 2014; Polster, 2008).

Las acciones de los académicos también disminuyen la rentabilidad que el público recibe por su inversión en la educación superior. Sus estrategias de enseñanza no solo privan a los estudiantes de importantes oportunidades de aprendizaje, sino que también despojan a la sociedad de la posibilidad de tener ciudadanos activos y con pensamiento crítico (Eagleton, 2015). Las estrategias de investigación de los académicos socavan la calidad y el valor social del conocimiento que crean, ya que contribuyen a la producción de estudios académicos más arcanos, que son leídos y consultados por círculos cada vez más reducidos de especialistas, e investigaciones con alcance más a corto plazo, aplicadas y orientadas al ámbito comercial, a partir de las cuales es menos probable generar avances científicos y cuyo acceso no suele ser sencillo o asequible para el público (Brownlee, 2015; de Rijcke *et al.*, 2016). Los analistas también observaron que cuando los académicos intentan emular de forma progresiva las estrategias de personas, unidades y universidades más exitosas, sus prácticas se vuelven más estandarizadas y homogéneas. Además, esta tendencia inhibe la creatividad y la innovación en las universidades y fuera del entorno académico (Parker, 2011; Spence, 2018).

Las estrategias de los académicos defraudan aún más al público al causar estos daños. Los ciudadanos se ven perjudicados indirectamente cuando los académicos desatenden temas y enfoques de investigación importantes (como prevenir en lugar de curar enfermedades) o descuidan comunidades que requieren atención (como grupos pobres y marginados) porque no generan suficientes recompensas institucionales o profesionales. Los ciudadanos se ven perjudicados directamente cuando los académicos actúan de forma poco ética o tienen una conducta indebida, patentan o vuelven a patentar medicamentos que salvan vidas para seguir recibiendo altos ingresos o incumplen los protocolos de seguridad en detrimento de la salud e incluso de la vida de los participantes de las investigaciones (Brownlee, 2015; Washburn, 2005). La mayor incidencia y conocimiento de que existen conductas indebidas en el ámbito académico perjudican aún más al público, ya que debilitan su confianza en las universidades como fuentes confiables de conocimiento y especialización (Krimsky, 2019). Por lo tanto, la inseguridad engendra más inseguridad y, posiblemente, también cinismo y resentimiento.

Sin embargo, quizás la consecuencia más atroz de sus estrategias es que llevan a los académicos a revertir su relación de larga data con el público. En lugar de valerse de los recursos del público para atender los intereses del público, los académicos usan cada vez más al público y sus recursos para servir a sus propios intereses. Por lo tanto, muchas investigaciones ya no tienen como objetivo principal promover el bien público, sino que son un medio para asegurar y promover los puestos y la reputación de los académicos. Por lo tanto, gran parte de la enseñanza ya no se centra en desarrollar las capacidades y estimular el raciocinio de los estudiantes, sino que se trata de mejorar la reputación y las finanzas de los académicos y las unidades y de aumentar las inscripciones. Desde luego, no todos los académicos tienen una actitud tan utilitarista en sus interacciones con el público; sin embargo, los medios ganan cada vez más importancia que los fines, en detrimento del público. Esto no solo aleja a aquellos que podrían aliarse a los académicos para hacer frente la privatización, sino que también ayuda a los defensores de la privatización a ganarse el apoyo de los ciudadanos, al presentar

la privatización como la solución, en lugar de la causa, de las faltas y la deslealtad de los académicos.

Conclusión

Este artículo tuvo como objetivo aclarar algunos de los aspectos informales y emocionales de la vida de los académicos que a menudo se pasan por alto o se subestiman en los debates sobre las transformaciones en curso en las universidades occidentales. Además de mejorar la comprensión sobre las características y las implicancias de la inseguridad de los académicos, el análisis plantea preguntas sobre lo que se puede y se debe hacer. Hacer un análisis serio de las intervenciones exigiría superar la extensión aquí permitida, y también debería basarse en la deliberación y el debate colectivos. Por lo tanto, termino mi indagación con tres comentarios generales para fomentar la conversación.

En primer lugar, hago hincapié en que la solución para subsanar el daño causado por la inseguridad de los académicos no radica en exhortarlos a ser mejores, más fuertes ni más éticos en su labor. Esta respuesta sirve para culpar y juzgar a los académicos por condiciones que no son únicamente, ni siquiera principalmente, creadas por ellos. También ayuda a reforzar estas condiciones al fomentar aún más el ensimismamiento de los académicos y al causar que no destinen su tiempo y recursos a los esfuerzos colectivos para impulsar cambios.

En segundo lugar, deshacer las dinámicas que exploramos exige transformaciones significativas en las condiciones estructurales del trabajo de los académicos, ya que estas, en última instancia, sustentan y perpetúan sus inseguridades. Es menester reemplazar estas condiciones por otras que promuevan un sentido de seguridad y estabilidad, como prácticas de financiamiento más sostenibles y predecibles, sistemas de evaluación más diversos y menos punitivos, y puestos más equitativos y permanentes. Para impulsar estos cambios, los académicos necesitarán el apoyo de otros grupos, especialmente del público en general. Los éxitos en cada frente propulsarán los éxitos en el otro, ya que, si los académicos tienen seguridad, podrán encauzar su energía hacia los fines en lugar de los medios de su trabajo; es decir, podrán producir y transmitir conocimiento de interés público y para el bien común.

Por último, aunque los cambios estructurales son necesarios para aliviar la inseguridad académica y sus consecuencias perjudiciales, no debemos subestimar el grado en que las respuestas emocionales e informales de los académicos pueden usarse para promover un cambio constructivo. Para explotar eficazmente este recurso, los académicos deben ser menos reactivos a las circunstancias que experimentan, ser más conscientes de sus respuestas y enfocar sus contribuciones a fines transformadores y progresistas. De este modo, por ejemplo, en lugar de dar por sentado los diversos temas abordados en este artículo, los académicos podrían problematizarlos en el contexto de conversaciones y debates formales e informales en sus departamentos, facultades, universidades y asociaciones profesionales. En lugar de justificar o racionalizar (para sí mismos y para otros) las acciones que favorecen los intereses privados sobre los colectivos, los académicos pueden interactuar con sus colegas de manera que los desafíen o hagan reflexionar.

Existen innumerables opciones para que los académicos actúen de esta manera: desde elecciones simples, como destacar las pasiones y contribuciones académicas en lugar de los honores o premios de un colega cuando se lo presenta (Adler y Harzing, 2009: 92), a compromisos más desafiantes, como concebir y tratar a todos los colegas como intrínseca e igualmente valiosos, sin importar su reputación o rango. Otras opciones consisten en buscar formas de rechazar, solucionar o reemplazar los costumbres divisivas, como el acaparamiento de información, los procedimientos presupuestarios competitivos y los eventos de "reconocimiento", y promover o crear medidas positivas, como las que apoyan y subvencionan a colegas de bajo rendimiento y escasos recursos y "crean una alineación de fortalezas para hacer que las debilidades de las personas resulten irrelevantes" (Drucker citado en Adler y Harzing, 2009: 91). El objetivo de este trabajo no es alentar a los académicos a ser ingenuos o abnegados en sus respuestas, sino más bien motivarlos a elegir acciones que promuevan simultáneamente la seguridad y el bienestar tanto individual como colectivo y, por lo tanto, que inspiren a otros a hacer lo mismo. Si los académicos emprenden tales acciones con la misma intensidad y energía que actualmente invierten en las estrategias que he analizado aquí, harán grandes avances para mejorar su propia experiencia en las universidades contemporáneas y en las contribuciones sociales más amplias que puedan y estén dispuestos a hacer.

Bibliografía

- Adler, N.J. y Harzing, A. (2009) "When knowledge wins: transcending the sense and nonsense of academic rankings", *Academy of Management Learning and Education*, 8 (9), pp. 72-95.
- Berg, M. y Seeber, B.K. (2016) *The slow professor*. Toronto: University of Toronto Press.
- Brownlee, J. (2015) *Academia, Inc.: how corporatization is transforming Canadian universities*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Burrows, R. (2012) "Living with the H-index? metric assemblages in the contemporary academy", *The Sociological Review*, 60(2), pp. 355-372.
- Cantwell, B., Kauppinen, I., and Slaughter, S.A. (2014) *Academic capitalism in the age of globalization*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Clarke, C.A. y Knights, D. (2015) "Careering through academia: securing identities or engaging ethical subjectivities?", *Human Relations*, 68(12), pp. 1865-1888.
- Connell, R. (2019) "Fields of struggle: university work and global change", en Cannizzo, F. y Osbaldiston, N. (eds.) *The social structures of global academia*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Côté, James E. y Allahar, A. (2011) *Lowering higher education: the rise of corporate universities and the fall of liberal education*. Toronto: University of Toronto Press.
- Craig, R., Amernic, J., y Tourish, D. (2014) "Perverse audit culture and accountability of the modern public university", *Financial Accountability & Management*, 30 (1), pp. 1-24. de Rijcke, S. et al. (2016) "Evaluation practices and effects of indicator use—a literature review", *Research Evaluation*, 25 (2), pp. 161-169.
- Eagleton, T. (2015) "The slow death of the university", *The Chronicle of Higher Education* Available from: <https://www.chronicle.com/article/The-Slow-Death-of-the/228991> (Accessed 8 Jul 2020).
- Elliott, A. (2007) *Concepts of the self*. Cambridge, Mass.: Polity Press.
- Expert Panel on Research Integrity (2010) *Honesty, accountability, and trust: fostering research integrity in Canada*. Ottawa: Council of Canadian Academies.

- Fazackerley, A. (2012) "Academic recruitment: beware, predators at large", *The Guardian*, 10 December.
- Gill, R. (2015) "Beyond individualism: the psychosocial life of the neoliberal university", en Spooner M. y McNinch, J. (eds.) *Dissident knowledge in higher education*. Regina, SK: University of Regina Press.
- Ginsberg, B. (2013) *The fall of the faculty: the rise of the all-administrative university and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Groarke, L. and Hamilton, B. (2014) "Doing the ppp: a skeptical perspective", *Academic Matters*, June, pp. 27-31.
- Gruber, T. (2014) "Academic sell-out: how an obsession with metrics and rankings is damaging academia", *Journal of Marketing for Higher Education*, 24(2), pp. 165-177.
- Haddow, G., y Hammarfelt, B. (2019) "Early career academics and evaluative metrics: ambivalence, resistance and strategies", en Cannizzo, F. y Osbaldiston, N. (eds.) *The social structures of global academia*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Krimsky, S. (2019) *Conflicts of interest in science: how corporate-funded academic research can threaten public health*. New York, NY: Hot Books, an imprint of Skyhorse Publishing.
- Leathwood, C. y Read, B. (2013) "Research policy and academic performativity: compliance, contestation and complicity", *Studies in Higher Education*, 38(8), pp. 1162-1174.
- Lorenz-Meyer, D. (2018) "The academic productivist regime: affective dynamics in the Moral-Political Economy of Publishing", *Science as Culture*, v. 27, pp. 151-174.
- Lund, R. (2018) "The social organisation of boasting in the neoliberal university", *Gender and Education*, pp. 466-485
- Martinson, B.C. et al. (2005) "Scientists behaving badly", *Nature*, 435(7043), pp. 737-738.
- Menzies, H. y Newson, J. (2007) "No time to think", *Time & Society*, 16(1), pp. 83-98.
- Morley, L. (2016) "Troubling intra-actions: gender, neo-liberalism and research in the global academy", *Journal of Education Policy*, 31(1), pp. 28-45.
- Morrish, L. (2019) Pressure Vessels: The epidemic of poor mental health among higher education staff, HEPI. Available from: <https://www.hepi.ac.uk/2019/05/23/pressure-vessels-the-epidemic-of-poor-mental-health-among-higher-education-staff/> (Accessed 30 Jun 2020).
- Naidoo, R. y Williams, J. (2015) "The neoliberal regime in English higher education: charters, consumers and the erosion of the public good", *Critical Studies in Education*, 56(2), pp. 208-223.
- Newson, J. y Polster, C. (2019) "Restoring the holistic practice of academic work: a strategic approach to precarity", *Workplace: A Journal For Academic Labor*, 32, pp. 1-11.
- O'Meara, K. y Bloomgarden, A. (2011) "The pursuit of prestige: the experience of institutional striving from a faculty perspective", *The Journal of the Professoriate*, 4(1), pp. 40-73.
- Oravec, J.A. (2019) "The "dark side" of academics? emerging issues in the gaming and manipulation of metrics in higher education", *The Review of Higher Education*, 42(3), pp. 859-877.
- Parker, L. (2011) "University corporatisation: driving redefinition", *Critical Perspectives on Accounting*, 22(4), pp. 434-450.
- Pennock, L., Jones, G., Leclerc, J., y Li, S. (2016) "Challenges and opportunities for collegial governance at Canadian universities: reflections on a survey of academic senates", *Canadian Journal of Higher Education*, 46(3), pp. 73-89.
- Polster, C. (2008) "Waste not, want not: corporatization and 'efficiency' in Canada's universities", *Our Schools/Our Selves*, 17(2), pp. 133-144.
- Polster, C. (2012) "Reconfiguring the academic dance: a critique of faculty's responses to administrative practices in Canadian universities", *TOPIA*, 28, pp. 115-141.
- Rhode, D.L. (2006) *In pursuit of knowledge: scholars, status, and academic culture*. Standford: Stanford University Press.
- Smith, D. (1987) *The everyday world as problematic*. Boston: Northeastern University Press.

- Sparkes, A.C. (2007) "Embodiment, academics, and the audit culture: a story seeking consideration", *Qualitative Research*, 7(4), pp. 521-550.
- Spence, C. (2018) "'Judgement' versus 'metrics' in higher education management", *Higher Education*, 77(5), pp. 761-775.
- Subramaniam, M., Perrucci, R., y Whitlock, D. (2014) "Intellectual closure: a theoretical framework linking knowledge, power, and the corporate university", *Critical Sociology*, 40(3), pp. 411-430.
- Twale, D.J. y De Luca, B. (2008) *Faculty incivility: the rise of the academic bully culture and what to do about it*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Urbina-Garcia, A. (2020) "What do we know about university academic's mental health? A systematic literature review" *Stress and Health*. doi:10.1002/smi.2956
- Washburn, J. (2005) *University inc.: the corporate corruption of higher education*. New York: Basic Books.

Notas

- ¹ El artículo es una adaptación del original titulado "Vicious Circle: Academic Insecurity and Privatization in Western Universities", publicado en *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*, editado por James E. Cote y Andy Furlong, Copyright 2016. Reproducido con autorización de Taylor and Francis Group. Traducción: Catalina Vydra.



Claire Polster es Doctora en Sociología y Magíster en Pensamiento Social y Político de la Universidad de York, Canadá. Se desempeña como profesora en el Departamento de Sociología y Estudios Sociales de la Universidad de Regina, Canadá. E-mail: claire.polster@uregina.ca

Imaginando los futuros de la educación superior

Entrevista a José Joaquín Brunner* y Marcela Mollis**

Sobre el documento: *Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050, IESALC/UNESCO (Primera Versión)*. Elaborado por Emma Sabzalieva, Eglis Chacón, Bosen Lily Liu, Diana Morales, Takudzwa Mutize, Huong Nguyen y Jaime Roser Chinchilla (IESALC/UNESCO).

GUILLERMINA TIRAMONTI***

FLACSO Argentina

El informe en torno al cual se organizó esta entrevista presenta los resultados de la primera fase de un proyecto sobre los futuros de la educación superior que está llevando a cabo el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO durante el año 2021, dirigido por Francesc Pedró. En esta fase del proyecto, el IESALC consultó a 25 expertos en educación superior radicados en todo el mundo, con experiencia en todas las regiones de la UNESCO y en la docencia, la investigación y/o la puesta en práctica de la educación superior. Se prestó especial atención en garantizar el equilibrio de género y regional, así como en incluir especialistas cuya experiencia en educación superior incorporara las tradiciones de conocimiento más allá de las estructuras de aprendizaje formal. Entre esos 25 expertos, fueron seleccionados José Joaquín Brunner por Chile y Marcela Mollis por Argentina, para representar junto a otros tres colegas de Perú, Ecuador y México, la región latinoamericana.

El proyecto comenzó dentro del marco de la iniciativa emblemática “Los futuros de la educación de la UNESCO”, cuyo objetivo es “repensar la educación y dar forma al futuro”. Lanzada el 30 de septiembre de 2019, esta iniciativa ha involucrado, hasta ahora, a cerca de un millón de personas mediante consultas mundiales, cuyo trabajo es informado a la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación y su informe principal será publicado en noviembre de 2021.

GT: ¿Qué opinión tienen sobre el o los futuros de la educación superior en América Latina y el mundo, en este contexto pandémico/post pandémico?

MM: Pensar los “futuros de la educación superior” es, ante todo, un acto de imaginación. Anticipar los futuros en plural, nos lleva a reconocer las diferencias, heterogeneidades y variantes que proyectan transformaciones en las estructuras consolidadas de la educación superior de un pasado reciente. América Latina como región es un

Entrevista



Marcela Mollis



José Joaquín Brunner

conjunto diverso de naciones y pueblos, identidades culturales, tradiciones, valores y creencias, que permiten identificar algunos agrupamientos subregionales como, por ejemplo, el Mercosur, los países Andinos, el Caribe, etcétera. Sin embargo, la región se caracteriza por estructuras económicas diferenciadas -desde un mayor nivel de industrialización y desarrollos urbanos modernos hasta economías informales visiblemente marginales- asentamientos poblacionales con elevados niveles de pobreza y marginación, altas tasas de desempleo, altos niveles de endeudamiento internacional y poblacional, polarización social evidenciada por la concentración de la riqueza y un bajo indicador de PBI *per cápita*, conjuntamente con el desarrollo de un sector medio educado y elevados índices de matriculación en el nivel superior de la educación. En

este contexto, la pandemia del 2020 profundizó la segmentación y las diferencias. En América Latina más que en otras regiones desarrolladas, allí donde la presencialidad educativa garantizaba el encuentro físico con el docente y los compañeros, continuidad en los aprendizajes y hábitos académicos -entre otras facilidades-, la virtualidad acentuó las inequidades ya fuera por falta de conectividad o deficiente acceso a internet, carencia de dispositivos apropiados, desinterés por las metodologías de plataformas impersonales, dificultad de los docentes para adaptarse de modo prematuro y cuasi obligado a las metodologías virtuales, razones que incidieron en los abandonos recurrentes. Estamos en condiciones de afirmar que los futuros post pandémicos de la educación en general y en particular de nivel superior, prevén el predominio de plataformas virtuales y conectividad a través del uso de diversos dispositivos tecnológicos. Ambas condicionalidades requerirán una *sociología activa de la virtualidad* que ayude a evitar que las inequidades y segmentaciones sociales preexistentes propias de nuestra región, aumenten y profundicen el desigual acceso a internet y a las nuevas tecnologías garantes de procesos inclusivos.

Este breve ejercicio anticipatorio, nos presenta un desafío intelectual y deriva de nuestra responsabilidad académica. A su vez, requiere el compromiso de reconocer el tiempo presente, postpandemia global y su impacto en el capitalismo mundial como contexto de producción de sentidos, como señala Bruno Latour¹:

“La primera lección del coronavirus es también la más contundente: es totalmente posible en cuestión de semanas, suspender en todo el mundo y al mismo tiempo un sistema económico que, hasta ahora, nos habían dicho que era imposible frenar o redirigir. Frente a todos los argumentos de los ecologistas sobre la necesidad de cambiar nuestros modos de vida, se opuso siempre el argumento de la fuerza irreversible del tren del progreso, que por nada podría salir de sus rieles; a causa de -se decía- la globalización. Ahora, es justamente su carácter global lo que lo vuelve tan frágil, susceptible de frenarse y detenerse de manera tan abrupta”.

JB: Yo, más bien, tengo una incógnita: si durante las próximas tres décadas habrá innovaciones disruptivas o solamente incrementales, en la doble dimensión de lo global y lo regional/nacional. A la luz de las tendencias actuales, anticipo innovaciones disruptivas en la dimensión global e innovaciones incrementales en la dimensión regional/

...los futuros post pandémicos de la educación en general y en particular de nivel superior, prevén el predominio de plataformas virtuales y conectividad a través del uso de diversos dispositivos tecnológicos. Ambas condicionalidades requerirán una sociología activa de la virtualidad que ayude a evitar que las inequidades y segmentaciones sociales preexistentes propias de nuestra región, aumenten y profundicen el desigual acceso a internet y a las nuevas tecnologías garantes de procesos inclusivos.

local. Es decir, algo parecido a lo que ocurre hoy.

Los principales cambios serán de origen exógeno; vienen desde fuera —como la constante revolución científico-técnica, los paradigmas teóricos que usamos, los modelos organizacionales, los dispositivos evaluativos, las fórmulas para financiar la educación superior, las *world class universities*— mientras que a nivel regional, nacional y local procesamos y adaptamos esos cambios, imitamos, hibridizamos, trasmutamos y transformamos incrementalmente, pero sin la potencia creativo-destructiva del centro. Para decirlo en términos braudelianos: en el capitalismo mundializado las energías disruptivas, sea en las artes, la sociología, la digitalización, las vacunas, la renta universal básica, la economía verde, incluso las resistencias críticas, vienen desde el centro. Y en las periferias experimentamos con los efectos, ajustamos, calibramos, proporcionamos materias primas y ‘casos nacionales’; nos volvemos ‘variedades’ de segundo o tercer orden de los procesos centrales.

Así sucede también en el ámbito académico. Somos una ‘variedad’ de capitalismo académico, mas no su plano central, original, fuerte, generativo. Por cierto, lo variegado no deja de ser interesante; tiene sus propias novedades, disfunciones, réplicas, hasta sus discretos encantos. Lo nacional-local mantiene su propia realidad, aun cuando se incorpore al mapa y a las dinámicas más potentes de lo global y a la mundialización.

De hecho, los fenómenos más visibles de transformación de la educación superior durante las últimas décadas y de lo que va corrido de la presente década, tienen carácter global, pero impronta nacional. Así ocurre con la expansión del acceso a la educación superior, la diferenciación horizontal y vertical de los sistemas, el financiamiento fiscal dominante pero con creciente participación de recursos privados, la coordinación competitiva vía mercados o cuasimercados, las mayores exigencias de *accountability*, la internacionalización jerárquica de las ciencias dentro del esquema centro/periferias, la rica y compleja estratificación interna de los sistemas nacionales, los *rankings* de todo orden que organizan el andamiaje simbólico de los mercados de educación superior y la incesante expansión de ese variegado capitalismo académico.

En el ámbito interno de las organizaciones académicas singulares -unas 100 mil, entre todo tipo de instituciones de educación a nivel mundial; cerca de 11 mil solo en América Latina, 4 mil de ellas universidades- el efecto de aquellos fenómenos globales se expresa mediante una miríada de formas y dinámicas institucionales, de una infinita diversidad y plasticidad. Mas todas ellas acompañan y expresan, digamos así, weberianamente, procesos de burocratización de la gobernanza institucional, de intensificación *managerialista* de la gestión, y de adopción de un régimen altamente racionalizado de trabajo y comunicación.

El conjunto de estas transformaciones da lugar, en el plano cultural, a una gradual desaparición de la ‘idea de universidad’ como sustento ideológico de la tradición institucional. Es lo que ocurre, como dijo alguien, cuando Schumpeter se encuentra con Guillermo von Humboldt; o bien, como observó el mismo Max Weber, cuando el laboratorio universitario adopta un carácter fabril. En

...en el capitalismo mundializado las energías disruptivas, sea en las artes, la sociología, la digitalización, las vacunas, la renta universal básica, la economía verde, incluso las resistencias críticas, vienen desde el centro. Y en las periferias experimentamos con los efectos, ajustamos, calibramos, proporcionamos materias primas y ‘casos nacionales’; nos volvemos ‘variedades’ de segundo o tercer orden de los procesos centrales.

ese punto, la torre de marfil, el espléndido aislamiento de la vida universitaria, su prototipo monástico, abren paso y finalmente son reemplazados por la noción de organizaciones académicas más próximas a la esfera económica, al servicio de la racionalización científico-tecnológica del mundo y de la formación de diversos estratos de capital humano (avanzado) que, en cantidades siempre mayores, requiere la administración y reproducción de sociedades, economías y Estados basados en el uso del conocimiento.

GT: ¿Cuál fue el enfoque con el que elaboraron su contribución personal, al documento más amplio?

MM: Elaboré mi contribución a partir del siguiente interrogante: ¿quién es el protagonista de las reflexiones, los futuros en plural, la educación superior comparada, o ambos a la vez?

Si nos orientamos por la primera opción, *los futuros en plural*, la académica anglosajona Keri Facer brinda una interesante metáfora para imaginar esos futuros. Nos propone una partida de ajedrez en la que ambos jugadores no pueden anticipar la totalidad de la partida desde el comienzo, sino sólo adelantar con detenimiento las tres jugadas siguientes. Del mismo modo, la autora nos advierte sobre la imposibilidad de “totalizar” los escenarios o imponer una serie de razonamientos colonizantes de tipo

“predictivos” que encierren o encorseten el tiempo medido con relojes, en vez de imaginar los futuros según tiempos de “encuentros humanos” desde una filosofía del tiempo. Otro aporte significativo respecto de los nuevos modos de aprender futuros, es el uso de “pensamientos ocasionales y plurales” ante escenarios radicalmente ignotos, impredecibles e inciertos. A su vez, nos orientamos por un “optimismo educado” en función de la histórica misión de construcción de conocimientos y las agencias de conocimiento que posibilitan *saber para actuar y actuar sabiendo*.

Si tomamos como eje del análisis *la educación superior comparada*, para su comprensión y anticipación hacia diversos y heterogéneos futuros, se requiere tener en cuenta la tradición geopolítica que le dio origen, por su relación con el Estado o los Estados provinciales, las corporaciones y la Iglesia: tradición europea, norteamericana o latinoamericana. Si bien el modo binario domina el escenario global en cuanto a la diferenciación y diversificación de los sistemas de educación superior (es decir, el segmento universitario destinado a la formación científica, académica y profesional, por un lado, y por el otro, el segmento terciario que se ocupa de la formación técnica para el trabajo manual, para el sector servicios o la docencia). Los futuros de ambos circuitos pueden devenir en formatos de articulación colaborativa e integración no diferenciada, o separarse jerárquicamente, reproduciendo la diferenciación laboral derivada del dominio de las Tecnologías de la Información (IT) y de las I+D, en función de argumentos selectivos, meritocráticos, de competencia y fines de lucro o de planificación estratégica central.

JB: El enfoque de base es aquel que acabo de sintetizar y que puede

...la torre de marfil, el espléndido aislamiento de la vida universitaria, su prototipo monástico, abren paso y finalmente son reemplazados por la noción de organizaciones académicas más próximas a la esfera económica, al servicio de la racionalización científico-tecnológica del mundo y de la formación de diversos estratos de capital humano (avanzado) que, en cantidades siempre mayores, requiere la administración y reproducción de sociedades, economías y Estados basados en el uso del conocimiento.

llamarse, pretenciosamente, por cierto, de economía política cultural. O bien, una perspectiva que procura hacer una sociología de la 'idea de universidad' en condiciones posmodernas.

Mi punto de partida, como vimos, es que en la dimensión global de los sistemas de educación superior vienen acumulándose una serie de innovaciones incrementales que han hecho posibles espectaculares crecimientos de la matrícula, una continua diferenciación de los sistemas, una racionalización managerialista de las organizaciones y una continua expansión del conocimiento avanzado como base de la economía y la sociedad mundial. En conjunto, esos cambios instauran nuevas bases 'glonacales' para la división y organización internacional del trabajo académico, transformando la educación superior en todos los aspectos - de economía política, psicosociales, de prácticas, patrones de colaboración y competencia, modos de coordinación y evaluación, etcétera- al punto de poder hoy vislumbrar nuevos escenarios de cara al futuro.

La hipótesis que someto a discusión es que el sistema-mundo de la educación superior experimentará, durante los próximos treinta años, una serie de innovaciones disruptivas, algunas que ya están en curso subterráneamente y que pronto emergerán a la superficie bajo la forma de nuevos paradigmas en diferentes aspectos de la educación superior. No se trata, por tanto, de una educación superior radicalmente nueva, a la manera como imaginan algunas tecno-utopías. Más bien, podríamos hablar de una combinación de innovaciones incrementales y disruptivas que, sin provocar un quiebre del curso dependiente de la trayectoria que sigue la educación superior, sin embargo, aceleran y profundizan dinámicas de cambio y transforman áreas completas de su organización que sin volverla completamente irreconocible, a lo menos la tornaría extraña y sorprendente a la mirada del siglo XX.

GT: ¿Qué temas tuvo en cuenta para elaborar su contribución y cuál/ cuáles considera necesario destacar?

MM: Además de los temas enunciados más arriba, me parece necesario destacar el problema de las credenciales (diplomas o títulos habilitantes): ¿qué futuro tienen las credenciales o los diplomas universitarios a la luz de los acelerados cambios productivos y la dominación tecnológica en sociedades cada vez más desiguales a nivel local, regional y mundial?

Este interrogante da paso a la enunciación de antagonismos del presente que condicionan las tendencias futuras: democratización y deserción/ masividad y elitismo / educación terciaria masiva -MOOCS- y universidades selectivas/ formación profesional con planes de estudio desactualizados y formación para el trabajo en áreas digitales, robótica e inteligencia artificial, ciencia de datos, etcétera. Educación superior como fuente de transformación y solución de problemas emergentes y educación superior con instituciones devaluadas del conocimiento.

Las recientes tendencias mundiales a la expansión de la población de los niveles superiores del sistema educativo representa un tema en debate ante la aparente

...una serie de innovaciones incrementales instauran nuevas bases 'glonacales' para la división y organización internacional del trabajo académico, transformando la educación superior en todos los aspectos - de economía política, psicosociales, de prácticas, patrones de colaboración y competencia, modos de coordinación y evaluación, etcétera- al punto de poder hoy vislumbrar nuevos escenarios de cara al futuro.

En el siglo XXI, las credenciales o diplomas son y serán complementados por la evaluación de los contenidos aprendidos en la práctica laboral o instituciones certificadas (espacios creados por las propias empresas) que privilegien la “performatividad” (el dominio del hacer); es decir, anticipamos el credencialismo del “saber hacer, saber resolver” en ciertas áreas del conocimiento aplicado/valorado.

contradicción entre una mayor demanda estudiantil -y del mercado laboral- por la certificación de los estudios (credencialismo dominante) y la merma de los estudiantes en programas de alta complejidad o calidad académica (WISE 2016). Los futuros laborales inciertos anticipan una selectividad basada en las credenciales. Sin embargo, los escenarios post pandémicos desafían estas tendencias y abren oportunidades para el desarrollo de una fuerza de trabajo escasa, reciclada o altamente tecnologizada, formada en el campo de la práctica laboral y/o programas universitarios de capacitación selectiva. En el siglo XX en América Latina, las credenciales universitarias abrían el camino a la movilidad social ascendente. En el siglo XXI, las credenciales o diplomas son y serán complementados por la evaluación de los contenidos aprendidos en la práctica laboral o instituciones certificadas (espacios creados por las propias empresas) que privilegien la “performatividad” (el dominio del hacer); es decir, anticipamos el credencialismo del “saber hacer, saber resolver” en ciertas áreas del conocimiento aplicado/valorado.

Ya fuera desde la perspectiva política como desde la pedagógica, la narrativa del futuro está naturalizada en la misión universitaria para mejorar/perfeccionar/completar el sujeto que se educa con posterioridad al proceso de formación. Cierta “futuridad” está integrada en el corazón del proceso educativo, a la vez que nuestros deseos y temores por ese futuro están latentes en la búsqueda,

cada vez más urgente, de alternativas pedagógicas. Este breve ejercicio anticipatorio, nos presenta un desafío intelectual y deriva de nuestra responsabilidad académica y compromiso ético.

JB: Por mi parte, pienso que se producirá -y que ya empezó- una reorganización radical de la enseñanza inicial o de primer grado, como suele llamarse en el vocabulario internacional de la educación superior.

Los esquemas de evaluación/examinación/verificación/certificación de esos procesos formativos iniciales serán descentralizados y múltiples, pudiendo desde ya discernirse algunas tendencias: habrá una gran variedad de nano, micro y meso certificaciones, lo más próximas posible a cada unidad o módulo de aprendizaje; el vínculo entre formación y trabajo se moverá cada vez más hacia modalidades de ‘demostración práctica de capacidades’ para las tareas a la mano; los certificados macro -como títulos o grados terminales de ciclo (Niveles 6, 7 y 8 de la CINE-2011)- serán cada vez menos relevantes por su rápida obsolescencia, carácter genérico y uniforme, y escaso poder de señalización dentro del mercado laboral (debido a la gran variedad de agencias y procesos formativos subyacentes).

Al término de la formación inicial o básica de este ‘capital humano avanzado’ como suelen llamarlo (feamente) los economistas, existirá una amplia variedad de opciones y trayectorias posibles, las cuales combinarán, de maneras menos rígidas que hoy, ‘estudio’ y ‘trabajo’; combinaciones que irán en aumento al multiplicarse las trayectorias y los medios de aprendizaje, imponerse la práctica del *life long learning* y acelerarse las formas de trabajo y empleo en las sociedades de los centros y las periferias. Digo

centros pues, si nos atenemos a los análisis de Milanovic, para entonces habrá al menos dos centros de capitalismo creativo-destructivo -liberal meritocrático y político-estatal- y las periferias seguirán multiplicado sus expresiones 'glonacales'.

En la otra franja mayor del espacio 'glonacal' de educación superior -correspondiente a la investigación, producción de conocimiento avanzado, I+D+i- se observa desde hace ya varios años un número creciente de 'modos de producción', actividades de 'triple hélice' y ensamblajes entre investigación básica y aplicada, no-comercial y comercial, localizada en la academia o la empresa, guiada por la curiosidad o por una misión definida por la autoridad pública. Incluso, la diferenciación interna entre docencia e investigación dejará de ser, de cara al futuro, un principio ordenador de las organizaciones académicas.

Más allá de esos fenómenos, propios de la economía política y la división y organización del trabajo con conocimiento avanzado, las mayores tensiones en esta esfera de la investigación y producción de conocimientos dentro del capitalismo cognitivo, se expresarán en el plano de lo que Kant llamó la "querrela de las Facultades". Incluye dos ámbitos interrelacionados de conflictos: por un lado, entre diversas epistemes y comunidades epistémicas -STEM versus ciencias sociales y humanidades, gubernamentalidad médica o comercial, biopolítica contra guía pastoral- y, por el otro, entre racionalidades de saber-poder, esto es, si acaso continuará expandiéndose la 'jaula de hierro' weberiana o si existe todavía espacio para una perspectiva de emancipación más allá de la jaula del capitalismo.

Como sea, durante nuestro siglo -que presumiblemente se mantendrá bajo la égida de la 'jaula de hierro' weberiana- es probable que no haya forma de superar la doble restricción del sistema-mundo de la educación superior, incluso, con los cambios disruptivos que pudieran suceder: su organización capitalista académica máximamente variegada a nivel mundial, por una parte y, por la otra, sus dinámicas y efectos 'glonacales' de centros/ periferias.

América Latina permite ilustrar este aspecto. De acuerdo con nuestra tesis inicial, así como podría esperarse una innovación disruptiva de cambio paradigmático de la enseñanza inicial en el centro global, en la periferia latinoamericana, por el contrario, cabe anticipar solamente innovaciones incrementales; esto es, graduales, de continuidad acumulativa, mejoramientos parciales, sobre todo, ajustes de -y adaptaciones a- las transformaciones disruptivas impulsadas desde el doble centro (anglosajón y mandarín) y de sus impactos en nuestras latitudes. Para retornar a Braudel: "el esplendor, la riqueza y la alegría de vivir se reúnen en el centro de toda economía-mundo, en su mismo núcleo". Ya lo dijimos: esto no significa que en la periferia desaparezca todo esplendor, riqueza y alegría de vivir; los hay, solo que trasmutados por el 'realismo mágico', el desarrollo desigual y dependiente y los esquemas teóricos de retaguardia.

Luego, es probable que América Latina termine integrándose subalternamente durante las próximas tres décadas al mercado global emergente de formación inicial de 'capital humano de primer grado' (bachillerato) y desarrolle un segmento más robusto de ciclo

...durante nuestro siglo -que presumiblemente se mantendrá bajo la égida de la 'jaula de hierro' weberiana- es probable que no haya forma de superar la doble restricción del sistema-mundo de la educación superior, incluso, con los cambios disruptivos que pudieran suceder: su organización capitalista académica máximamente variegada a nivel mundial, por una parte y, por la otra, sus dinámicas y efectos 'glonacales' de centros/ periferias.

corto técnico-profesional orientado a la empleabilidad para absorber una amplia demanda de personal calificado requerido por el mercado laboral. En los demás niveles formativos -maestrías y doctorados y todo lo que cabe entre medio- la región seguirá seguramente los impulsos de los mercados y los estímulos provistos por las políticas gubernamentales.

En el ámbito de la producción de conocimiento avanzado (I+D+i) pueden esperarse en América Latina adaptaciones a los cambios previsibles del sistema global de ciencia y tecnología. Éste aparece cada día más claramente hegemonizado por unos pocos países del norte anglosajón, europeo-occidental y del Asia-Pacífico; allí es “donde el sol de la historia da brillo a los más vivos colores” y donde se produce, asimismo, la mayor parte de las teorías, enfoques, métodos, evidencia y su utilización inicial, antes de arribar a nuestras costas y ser incorporados por nuestros sistemas académicos nacionales. Esto significa que la internacionalización de la academia se intensificará, reflejándose en un aumento de colaboración asimétrica, coautoría de publicaciones, intercambio de experiencias, testeo de innovaciones médicas y otras, todo esto dentro de los patrones de estratificación y jerarquía de la academia-mundo que reconoce, invariablemente, un papel directivo a las élites científicas localizadas -casi sin excepciones- en los países centrales.

GT: *¿Cómo imagina el futuro de la educación superior de Argentina?*

MM: En Argentina existen tendencias de la educación superior que la vuelven un caso singular y a la vez desafiante de cara al 2050. El mal llamado sistema de educación superior es, en realidad, un *conglomerado desarticulado y superpuesto de instituciones terciarias y universitarias públicas y privadas*, que se ha ido incrementando a modo de capas “geológicas” sin anticipar necesidades del sector productivo regional y local, sin fomentar carreras innovadoras eco-científico-tecnológicas, dando lugar a repetitivos escenarios de títulos y diplomas. Pensar los futuros de la educación superior sin reflexionar sobre los pasados recientes de la educación media y elemental es un ejercicio particularmente inútil en la Argentina. No hay posibilidades de eliminar la

función tutorial compensatoria que la mayoría de las universidades asume en el presente, sin poner foco en la desatención de arrastre de todos los componentes de los niveles previos. Una significativa parte de nuestros jóvenes han pasado por estructuras educativas previas a la superior, al menos *disfuncionales hacia los futuros de la humanidad*. Para imaginar estos futuros, quiero enfatizar, hay que diseñar en forma integral políticas urgentes de puesta en valor de la educación en sentido amplio. A esta condición prioritaria se le agrega una segunda petición de emergencia: ordenar el caos.

El crecimiento aleatorio de nuevas universidades e institutos universitarios asentados en centros urbanos muestra, *a grosso modo*, dificultades para lograr la permanencia de la matrícula y garantizar cohortes de egreso continuas. Si hacemos pie en el presente, si efectuamos diagnósticos en tiempo real, los futuros se presentan como oportunidades para resolver los déficits y los legados disfuncionales de nuestra historia de la educación superior.

Sin embargo, existe además una dificultad epistemológica para imaginar futuros lejanos de esta realidad post pandémica, traumá-

Una significativa parte de nuestros jóvenes han pasado por estructuras educativas previas a la superior, al menos disfuncionales hacia los futuros de la humanidad. Para imaginar estos futuros, quiero enfatizar, hay que diseñar en forma integral políticas urgentes de puesta en valor de la educación en sentido amplio.

tica, confusa. Mi visión se posiciona en las contingencias del presente atravesadas por secuelas imprevisibles: la desaceleración de la economía-mundo ante un “enemigo microscópico global”, la desaceleración del consumo indiscriminado, las instituciones educativas desérticas y el aislamiento como resguardo de vida. Desde ese espejo del 2020, me atrevo a reconocer dimensiones estructurales de la educación superior que deberán ser atendidas a modo de reparación:

- a. Las instituciones terciarias no universitarias y las universitarias tenderán a diferenciarse y complementarse para evitar superposiciones a través de convenios de cooperación, orientadas por un planeamiento estratégico. Deberían desarrollar capacidades anticipatorias (adelantarse a los desastres naturales, a las urgencias humanas, etcétera) a través de un tipo de oferta novedosa que tenga en cuenta el mercado de trabajo híbrido (presencial/no presencial), además de tareas técnicas o artesanales vinculadas al desarrollo ecosistémico y comunitario.
- b. Continuará la expansión de saberes tecnológicos (bajo las diversas formas que estos asuman por fuera de los saberes institucionalizados universitarios); me refiero a la aplicación de conocimientos científicos y técnicos para promover mejoras y bienestar en los ecosistemas naturales y humanos; las plataformas digitales son un ejemplo de innovación digital que afianza su poder transformador (*e-learning, e-commerce, e-banking, home-office*, etcétera) hacia otros modos de dominación capitalista (en sintonía con el concepto de economía digital de Srnicek).
- c. Imagino un “mapa internacional, regional y local de la educación superior” que represente zonas con mayor densidad de ofertas ecológico-científicas, artístico-humanitarias, técnico-profesionales, tecnológicas, de tal modo que las orientaciones se distribuyan demográficamente hacia centros comunitarios, que sean abastecidos en forma presencial y virtual y respondan a demandas específicas. La falta de vinculación entre el medio productivo, laboral, comunitario y los planes de estudios tenderá a desaparecer junto con las instituciones que no logren superar este déficit.
- d. Imaginar futuros en plural es imaginar “profesores avatar”, tal como los denomina Rajani Naidoo de la Universidad de Bath (UK). La nueva tecnología consiste en lograr la telepresencia del profesor con efecto de holograma. Las imágenes, permitirán compartir una clase de un profesor que tiene conocimientos especiales sobre una disciplina, con alumnos ubicados en distintas aulas -inclusive en distintas ciudades- en forma simultánea, con preguntas y respuestas como si estuviesen todos en el mismo lugar. Una propuesta futurista (por cierto, ya existe en el Instituto Tecnológico de Monterrey) sostenida por la creación de redes profesoriales regionales/internacionales que consoliden una sinergia pedagógica para superar las inequidades a las que hicimos referencia más arriba.

JB: Dentro del panorama que vengo trazando, las diferencias a ni-

Una hipótesis final relativa a la educación superior de nuestros dos países, de cara al futuro, es que pudiera producirse una cierta convergencia. En efecto, podría ocurrir que la educación superior chilena se desplace en las décadas venideras, como lo viene haciendo desde ya, hacia un capitalismo académico con mayores componentes de regulación política de los mercados y un grado algo menor de mercadización y comodificación. Mientras tanto, podría ser que Argentina continúe buscando dar algo de mayor espacio a las fuerzas de los mercados dentro de su variedad de capitalismo académico político...

Nos hemos propuesto pensar los futuros próximos de la educación superior sin caer en las falacias que diagnostican las fallas de los sistemas de educación superior modernos a partir de las promesas incumplidas de los estados nacionales, con sus creencias lineales en el desarrollo y progreso. Superar esas falacias implica tener en cuenta las heterogeneidades culturales y desigualdades sociales heredadas de las formas de dominación preexistentes locales y globales.

vel de países, cada uno con sus propias y específicas variedades de capitalismo académico variegado son, más bien, reducidas, aunque nosotros -puestos en el presente y escuchando a los colegas a uno y otro lado de la cordillera- solemos creer que son tan grandes como las más altas cumbres que separan las aguas que van a dar al Atlántico o el Pacífico.

Es cierto. Argentina tiene un sistema mixto con predominancia neta de provisión y financiamiento estatales, mientras en Chile una y otra son predominantemente privadas. En términos del régimen capitalista académico uno es coordinado políticamente y el otro por los mercados, de modo que tienen diferentes mezclas de esos dos ángulos de fuerzas dentro del Triángulo de Clark, pero una presencia igualmente activa del tercer ángulo, aquel ocupado por las instituciones y sus oligarquías académicas. Uno de los sistemas tiene libre ingreso; esto es, la mayoría de estudiantes no paga aranceles, la selección académica se retarda y los presupuestos son inerciales y se negocian políticamente. El otro es de admisión académicamente selectiva, solo una parte de los estudiantes está libre del pago y los presupuestos tienen una lógica más vinculada a desempeños y competencia.

Con todo, la composición social del estudiantado a nivel de ambos sistemas es similar, las tasas de retención y graduación parecen ser algo más favorables al lado chileno, la producción científica es parecidamente marginal a nivel mundial, aunque hay diferencias de productividad, y mientras en uno la gratuidad masiva tiende a deprimir el gasto por alumno (y, por ende, también las remuneraciones de la profesión académica), en el otro, el copago privado asegura un

nivel mayor de gasto por estudiante pero impone, a una parte de ellos, una carga de endeudamiento que a la postre resultó políticamente tóxica y obligó a reformar el esquema. De igual forma, a ambos lados de la cordillera se reclama contra el neoliberalismo, el managerialismo, el taylorismo como forma de organizar el trabajo académico, los incentivos y la economización de la vida académica en general. En ambos se estima que la esfera de valor de la educación superior -antes regida (edad de oro) por una cultura del bien público y una común vocación de servicio al pueblo- ha sido colonizada y corrompida por las reglas de la competencia y una suerte privatización de los ideales.

Igualmente, es probable que en relación al ecosistema político, que está casi permanentemente agitado en América Latina -y en nuestros dos países ha alimentado esperanzas revolucionarias, democracias polarizadas, dictaduras militares, ocasionales caudillos populistas e intensas confrontaciones de clase- nuestra educación superior, universidades en especial, continúen teniendo de sí mismas una visión más 'comprometida' o 'militante' y próxima a los 'ruidos de la calle' en el lenguaje de Medina Echeverría, que la educación superior y las universidades de los países centrales del sistema-mundo académico. Es nuestra tradición más política de entender la academia, suele decirse. Con universidades y académicos (mujeres y hombres) que se perciben, en su auto imagen, como 'intelectuales orgánicos' (de tipo gramsciano) en relación con las clases subalternas y como 'intelectuales críticos' frente a las estructuras de po-

der y desigualdad (de las cuales inevitablemente los propios académicos formamos parte).

Una hipótesis final relativa a la educación superior de nuestros dos países, de cara al futuro, es que -conforme a las tendencias y fenómenos globales y sus repercusiones y adaptaciones a nivel 'glonocal'- pudiera producirse una cierta convergencia. En efecto, podría ocurrir que la educación superior chilena se desplace en las décadas venideras, como lo viene haciendo desde ya, hacia un capitalismo académico con mayores componentes de regulación política de los mercados y un grado algo menor de mercadización y comodificación. Mientras tanto, podría ser que Argentina continúe buscando dar algo de mayor espacio a las fuerzas de los mercados dentro de su variedad de capitalismo académico político, como últimamente ha ocurrido en varios sistemas con coordinación predominantemente estatal en países de la OCDE y otros.

Aquí me detengo con este ejercicio de futurología aplicada, pues hace rato ya me siento interpelado por Lancaster, quien en la segunda parte del Enrique IV, espeta: *"Sois demasiado superficial, Hastings, para sondear en los abismos del futuro"*.

GT: *¿Qué aspectos del Informe preliminar de la IESALC/UNESCO les resultan más relevantes y por qué?*

MM: Mi primera reacción frente al Informe del grupo coordinado por Emma Sabzalieva de IESALC es reconocimiento al esfuerzo de producción y síntesis. También estoy agradecida por el respeto a la diversidad de opiniones del conjunto internacional de especialistas convocados. Las Notas Conceptuales fueron tenidas en cuenta junto con los aportes renovados en el intercambio *online*. En contextos de pandemia, la producción colaborativa de conocimientos constituye un trabajo encomiable.

El Informe abarca desde el concepto y los propósitos de la educación superior, las funciones y las maneras en la que la educación superior podría llevar a cabo sus misiones y, finalmente, las oportunidades y los retos que pueden presentarse en el camino hacia el 2050. Dentro del conjunto de contenidos relevantes, me resulta muy atractivo el concepto de "responsabilidad activa por nuestra humanidad común, la promoción del bienestar y la sustentabilidad, la extracción de la fuerza de la diversidad intercultural y epistémica y la defensa y creación de la interconexión a varios niveles".

Nos hemos propuesto pensar los futuros próximos de la educación superior sin caer en las falacias que diagnostican las fallas de los sistemas de educación superior modernos a partir de las promesas incumplidas de los estados nacionales, con sus creencias lineales en el desarrollo y progreso. Superar esas falacias implica tener en cuenta las heterogeneidades culturales y desigualdades sociales heredadas de las formas de dominación preexistentes locales y globales.

A modo de síntesis, recuperamos un conjunto de conceptos que emergen del Informe IESALC, de otros informes de la UNESCO y de nuestras reflexiones sobre los futuros y la educación superior: futuros en plural, comunidades educativas que construyen conocimiento colaborativamente con expertos y académicos, culturas sociales y sociedades culturales, gestión de las emociones para la acción y acciones emocionales como fuente de conocimiento y reflexión, educación social, crisis pandémica global y crisis capitalista, políticas de la esperanza, historia/presente continuo y futuros, universidades como instituciones de la anticipación, utopías tecnológicas/virtualidad y

presencialidad, reconfiguraciones imaginativas, paradigmas alternativos, pedagogías del y para el encuentro humano.

JB: Por mi parte, lo que me resulta más relevante es justamente el intento de establecer una conversación 'glonacal' sobre la educación superior, a partir de la cual cada uno puede imaginar su propio modelo para armar lecturas, interpretaciones y proyecciones futuras, incluso contra la advertencia de Lancaster. Este tipo de ejercicio crea y deconstruye, constantemente, la 'idea de universidad' que, igual como el ángel de la historia de Benjamin, sabe que una tempestad la empuja incontenible hacia el futuro. Está por verse si lo que queda en pasado son ruinas.

Nota

- ¹ Palabras retomadas del artículo publicado por Bruno Latour "Imaginer les gestes-barrières contre le retour à la production d'avant-crise" ("Imaginar los gestos-barrera contra la vuelta a la producción anterior a la crisis"), disponible en: <https://aoc.media/opinion/2020/03/29/imaginer-les-gestes-barrieres-contre-le-retour-a-la-production-davant-crise/>

* José Joaquín Brunner es Doctor en Sociología por la Universidad de Leiden, Holanda; Profesor titular de la Universidad Diego Portales (UDP), Chile, donde dirige la Cátedra UNESCO de Sistemas y Políticas Comparadas de Educación Superior y el Doctorado de Educación Superior impartido en conjunto con la Universidad de Leiden; Miembro de Número de la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales del Instituto de Chile. E-mail: jose.brunner@udp.cl



** Marcela Mollis es investigadora y consultora en Educación Superior Comparada de IESALC/ UNESCO y CEPAL; Profesora de Historia de las Universidades en la Universidad Tecnológica Nacional (sede Pacheco), Argentina. Dirige el posdoctorado sobre Universidades Comparadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ha sido Investigadora Independiente del CONICET y profesora visitante en la Universidad de Helsinki, Nagoya, Harvard, Cape Town, Universidad do Rio Grande do Sul, Universidad de la República, entre otras. E-mail: marmollis@gmail.com

*** Guillermina Tiramonti es especialista en Políticas Educativas; Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. E-mail: tiramonti@flacso.org.ar

Enfoque biográfico para pensar el trabajo de enseñanza en una Universidad del Bicentenario

Biographic Approach to Thinking Educational Work at a University of Bicentenary

LUCIA PETRELLI*

Universidad Nacional de José C. Paz

Resumen:

En este artículo reconstruyo analíticamente la trayectoria de una docente de la Universidad Nacional de José C. Paz a partir de la identificación de ciertos hitos que, según su perspectiva, resultan significativos y van articulando su trayectoria. En ese trabajo de reconstrucción, me detengo en los modos en que interpelaciones institucionales, presencias o efectos de estado (Petrelli, 2012; Trouillot, 2001), y tiempos y espacios específicos moldean su recorrido, habilitando o restringiendo mundos de relaciones, saberes y conocimientos. En ese camino, analizo la llegada de esta profesora a UNPAZ, sus tareas iniciales y posteriores, y el modo en que parece ir configurando una forma de enseñar, un hacer que dialoga con viejas interpelaciones institucionales y también con nuevas, las de la UNPAZ, con su mandato de “excelencia académica con inclusión social”. En términos teórico metodológicos, el trabajo se ha desarrollado desde un enfoque biográfico, en el marco del cual se realizaron sucesivas entrevistas con una misma docente entre los años 2017 y 2019.

Palabras clave: Enseñanza – Universidades del Bicentenario – Trayectorias – Enfoque biográfico.

Abstract:

In this article I reconstruct analytically the life history of an educational worker at José C. Paz National University, starting from some landmarks she considers significant for the articulation of her trajectory. In this reconstruction I especially take into account the way her path is shaped by institutional expectations and demands, State presence or effects (Petrelli, 2012; Trouillot, 2001) and specific time and spaces that might either open or restrain worlds of relations and knowledge. I therefore analyse the way this worker joins UNPAZ, her first and later tasks and the way she seems to be producing a particular way of teaching, a personal doing certainly in dialogue with both old institutional demands and new ones, mainly UNPAZ's "academic excellence with social inclusion". In theoretical and methodological terms, the work has been developed from a biographic approach; several interviews were made with the same worker between 2017 and 2019.

Keywords: Teaching - Universities of Bicentenary - Trajectories - Biographic Approach

Recibido el 10 de diciembre de 2020 | Aceptado el 1 de abril de 2021

Cita recomendada: Petrelli, L. (2021) "Enfoque biográfico para pensar el trabajo de enseñanza en una Universidad del Bicentenario", *Propuesta Educativa*, 30(55), pp.115-127

Artículos

115

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Introducción

Este artículo se enmarca en el Proyecto “Nuevas universidades y procesos de regulación estatal: trayectorias y modos de vida de jóvenes estudiantes, docentes y graduados de la UNPAZ”, dirigido por la Dra. Paula Isacovich. El mismo está financiado por la Universidad Nacional de José C. Paz y radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades.

La UNPAZ, situada en el noroeste de la provincia de Buenos Aires, forma parte de un conjunto de instituciones creadas entre fines de los años 2000 y mediados de la década siguiente. En ese período se fundaron 15 nuevas casas de estudio, 7 de las cuales se ubicaron en el conurbano bonaerense (Rovelli, s/f). Identificadas en ocasiones como Universidades del Bicentenario, constituyen un conjunto heterogéneo, pero tienen en común idearios fundacionales ligados a *“la inclusión social, igualdad, equidad y el desarrollo local y nacional. Así, destaca la misión de garantizar la equidad en el acceso, la permanencia y la titulación de los estudiantes, como también el uso social de los conocimientos allí producidos”* (Rovelli, s/f: 6).

En un trabajo publicado hace algunos años (Petrelli, 2018), ofrecí un primer análisis de las inserciones en la UNPAZ de tres docentes mujeres, de distintas edades y con alta calificación. Posteriormente, puse en perspectiva esas inserciones documentando más ampliamente las trayectorias de esas profesoras desde un enfoque biográfico, atendiendo especialmente a los entramados institucionales que las sostienen y la relación de ellos con la cuestión de las edades de la vida (Petrelli, 2019). Retomando esas indagaciones, en este artículo reconstruyo analíticamente la trayectoria de Julia -docente de la universidad desde 2014- en la misma clave teórico-metodológica y a partir de la identificación de ciertos hitos que, según su perspectiva, resultan significativos y van articulando su trayectoria. En ese trabajo de reconstrucción, me detengo en los modos en que interpe-laciones institucionales, presencias o efectos de estado (Petrelli, 2012; Trouillot, 2001), y tiempos y espacios específicos moldean su recorrido, habilitando o restringiendo mundos de relaciones, saberes y conocimientos. En ese camino, analizo la llegada de Julia a UNPAZ, sus tareas iniciales y posteriores, y el modo en que parece ir configurando una forma de enseñar, un *hacer* que dialoga con viejas interpe-laciones institucionales y también con nuevas, las de la UNPAZ, con su mandato de “excelencia académica con inclusión social”.

Dentro del campo de estudios vinculado al trabajo docente en el ámbito universitario, hallé artículos que se detienen en el establecimiento de las dimensiones y tensiones en que se desarrolla la tarea, explicitando las condiciones laborales en que trabajan actualmente los docentes, el impacto de las reformas estatales y educativas promovidas en las últimas décadas, y las especificidades de las políticas que impactan en el desarrollo del trabajo académico, con énfasis en la cuestión de la evaluación y la intensificación de la tarea. En este último sentido, destacan los análisis del funcionamiento del Estado evaluador y del Programa de incentivos (Walker, 2016; Juarros, Llomovatte y Capellacci, 2016; García, 2017, entre otros). Asimismo, identifiqué otro conjunto de abordajes más próximos a la propuesta de este artículo. Se trata de trabajos dedicados a biografías o trayectorias académicas, perfiles docentes de profesores y profesoras de universidades públicas, que buscan iluminar huellas de figuras históricas y regulaciones globales de la profesión, evidenciar aspectos que inciden en la configuración de la carrera académica, indagar si puede hablarse de nuevos perfiles docentes para el caso de las casas de altos estudios emplazadas recientemente en territorio bonaerense, entre otros focos (Carli,

2016; Marquina, Yuni, Ferreiro, 2017; Quintero, 2013; Mattioni, 2016). La revisión de la literatura me permitió advertir un predominio del primer conjunto de trabajos -ligados a las condiciones y políticas que regulan el trabajo académico-, y un desarrollo menos extendido y más reciente de investigaciones biográficas, vinculadas a las trayectorias o perfiles docentes. Por lo expuesto, y asumiendo la fertilidad del enfoque biográfico, ubico este artículo en diálogo con estas producciones, entendiendo que “el tiempo biográfico del individuo, con sus divisiones, etapas, ciclos, y transiciones, consiste en la articulación específica de las instituciones sociales que le confieren su condición de agente social” (Díaz de Rada, 2003: 263). Como adelanté, en términos teórico-metodológicos adopto una perspectiva biográfica en la que me voy a detener en el apartado que sigue.

Sobre el enfoque biográfico: tiempos, espacios e instituciones en las trayectorias de los sujetos¹

El enfoque biográfico constituye una aproximación teórico-metodológica para comprender la realidad social y no, meramente, una técnica. Es por ello que, a continuación, haré referencia tanto a la clave teórica que sostiene este artículo, como a las estrategias metodológicas específicas empleadas.

La construcción biográfica, en tanto estructura temporal por excelencia, puede pensarse como una forma de narración que une en llave temporal una serie de eventos con un campo de significados. Esas construcciones resultan de la interrelación de tres ases temporales: el tiempo interior, el tiempo biográfico y el tiempo histórico social que, juntos, construyen las coordenadas dentro de las que se configura la dimensión de la experiencia. En este esquema, el tiempo biográfico vincula el tiempo interior del individuo con el tiempo histórico social, a partir de los esquemas interpretativos disponibles en un momento dado (Leccardi, 2002).

El enfoque biográfico se enmarca dentro de los denominados estudios longitudinales. Mediante él es posible explorar los procesos existentes -las biografías de docentes en nuestro caso- entre dos puntos a lo largo del tiempo, recuperar aspectos de las perspectivas de los sujetos que nos proponemos conocer y de los contextos en que se inscriben sus trayectorias, atendiendo tanto a los hechos objetivables como a las representaciones e interpretaciones de los actores (Muñiz Terra *et al.*, 2015).

La perspectiva apunta al abordaje de las trayectorias desde una visión holística. Muñiz Terra *et al.* (2015) señalan que ese abordaje se concreta a partir de la recuperación de tres niveles de análisis: macro (aspectos objetivos o estructurales), micro (centrado en la experiencia subjetiva de los actores) y meso-social (alusivo a una suerte de mediación entre las dos dimensiones anteriores). Compartiendo con las autoras la idea de que la experiencia biográfica va configurándose al calor de cuestiones estructurales y socio-históricas propongo, más que hablar de niveles micro-macro-meso, el uso articulado de los conceptos de modos de vida y trayectorias. Modos de vida, para comprender las prácticas cotidianas en el marco de variables relaciones de poder, recuperando tanto la historicidad como los aspectos materiales y simbólicos de la vida de los sujetos (Grimberg *et al.*, 1998). Trayectoria, para “captar los hitos significativos de la vida de un sujeto [significativos desde su punto de vista] relacionados con áreas estratégicas de la práctica social”

(Grimberg *et al.*, 1998: 226). En este sentido, no pienso en trayectorias teóricas sino reales (Terigi, 2010), buscando ir más allá de una “sucesión de situaciones” y reflexionándolas como recorridos experienciales (De Certeau, 1996; Santillán, 2012).

Esas trayectorias *reales* que me interesa conocer, van entonces configurándose en condiciones materiales concretas y son significadas por sus protagonistas de modos específicos. Además, se desarrollan en tiempos y espacios dinámicos, cambiantes, eventualmente superpuestos. Con esto quiero decir que la dimensión temporal que referí en términos de 3 niveles o ases (el tiempo interior, el biográfico, el tiempo histórico social) está a su vez enlazada a la dimensión espacial, frecuentemente relegada en los estudios sobre trayectorias (Muñiz Terra *et al.*, 2015). Muy sintéticamente, lo que quisiera dejar planteado es que las trayectorias no se desarrollan en el vacío, sino en espacios concretos (en ámbitos domésticos, de trabajo, de estudio). Esos espacios poseen sus propias lógicas de funcionamiento, aunque suelen, también, interpenetrarse. Además, es necesario considerar lo espacial en términos de niveles: cada espacio local condensa aspectos de *otras espacialidades* a nivel nacional y regional.

Respecto de la dimensión espacial, complementariamente, me apoyo en los desarrollos de Doreen Massey, quien ha sido catalogada como una “pensadora del espacio”. Proveniente del campo de la geografía, ha logrado posicionar la pregunta por la relación entre los diferentes elementos de lo social y su vinculación con lo espacial y lo natural. Tributaria de los trabajos de Henri Lefebvre publicados en la década del 70, cuestiona la idea del espacio como mero escenario material de lo social, reflexionando sobre la incidencia de uno en la producción del otro. En este sentido, el planteo central es que el espacio es socialmente construido a la vez que participa en la construcción de lo social. Reconceptualiza la idea de “lugar” en dirección a que pueda incorporarse lo diverso. No piensa en el lugar como una entidad cerrada sobre sí misma, ni algo homogéneo ni estático. Por el contrario, ve en el lugar un punto de encuentro entre trayectorias diversas en constante transformación (Martínez Rodríguez, 2013).

En definitiva, como espero mostrar en el análisis, tiempos y espacios *se interrelacionan*, configurando trayectorias, modelándolas. Complementariamente, adhiero a la idea de que el tiempo biográfico del individuo va conformándose y parcelándose en la articulación específica de las instituciones sociales (Díaz de Rada, 2003: 263) que lo interpelan desde distintas lógicas y registros. Sucede que las trayectorias son también el resultado de una articulación de múltiples instituciones sociales (Muniz Terra *et al.*, 2015: 28-29).

Finalmente, me interesa conceptualizar el Estado en clave antropológica, reconociendo la profundidad de la presencia gubernamental en nuestras vidas y atendiendo a los encuentros entre los individuos y el poder estatal (Trouillot, 2001). Procuro, de este modo, puntualizar una serie de presencias estatales o sus efectos (Petrelli, 2012; Trouillot, 2001) en la trayectoria de Julia, registrando los modos en que van habilitando o restringiendo caminos, instalando dilemas frente a los cuales mi interlocutora despliega su agencia. Como plantea Trouillot, el Estado no tiene fijeza institucional, por lo que sus efectos nunca se dan exclusivamente por medio de instituciones nacionales o en sitios gubernamentales. Entonces,

“necesitamos teorizar el estado más allá de lo empíricamente obvio. Sin embargo, este desplazamiento de los límites empíricos también significa que el estado se abre más a las estrategias etnográficas que tomen en cuenta su fluidez. Yo sugiero aquí una estrategia de este tipo, que va más allá de las instituciones gubernamentales o nacionales, para

centrarse en los múltiples sitios en los que los procesos y prácticas estatales se reconocen a través de sus efectos” (2001: 2).

Expuesto el entramado teórico que me guía, quisiera ahora referirme a la estrategia metodológica empleada y ofrecer referencias sintéticas al proceso de trabajo mismo, a las *formas de hacer* que fui encontrando en el marco del enfoque biográfico. La entrevista en profundidad fue la técnica que privilegié para generar los datos que presento en este artículo. Dispuse, entre los años 2017 y 2019, una serie de entrevistas con una misma docente: Julia. En un primer encuentro presenté la investigación y abordamos aspectos de su trabajo en la Universidad. Tiempo después propuse una nueva entrevista para comenzar a trabajar en clave biográfica. El análisis del registro resultante de ese intercambio me permitió identificar aspectos que era necesario profundizar, ligados a su experiencia escolar y universitaria; se lo comenté a Julia y accedió a que conversáramos nuevamente. En esta última entrevista advertí que mi interlocutora iba presentando escenas y reflexiones sobre su escuela secundaria o la universidad en la que se formó y las iba ligando con otras que tenían lugar en la casa de altos estudios en la que se desempeña hoy como docente: la UNPAZ. Para dar continuidad al trabajo realicé, durante 2020, sucesivos encuentros virtuales con intención de seguir el desarrollo de su actividad académica en el marco del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio y la consecuente virtualización de la enseñanza. En ese proceso estuve especialmente atenta a cómo distintos hitos de su biografía, que había podido identificar en entrevistas previas, reaparecían en su relato e iban moldeando un modo de enseñar en UNPAZ.

El corpus de entrevistas que fui produciendo en el recorrido descripto hasta acá se complementó con registros de observación. Entre abril y mayo de 2019 acompañé a Julia durante el desarrollo de un Taller de Metodología de estudio destinado a las y los estudiantes de Trabajo Social y que estuvo a su cargo. En esa instancia me valí de la observación participante y elaboré, después de cada encuentro, registros de campo ampliando las notas, reponiendo aspectos del contexto, climas en los que se desarrollaban las interacciones, etcétera.

Por último, me interesa remarcar la participación de la entrevistada en la producción misma del texto biográfico. Su apertura y disposición habilitaron que pudiera compartir con ella sucesivos borradores y convocarla luego al trabajo conjunto, no solo con la intención de completar y/o precisar información faltante o incorrecta, sino para generar nuevas instancias que permitieran redimensionar los datos construidos hasta entonces y construir otros nuevos, en esa interacción entre nosotras y con la teoría.

La trayectoria de Julia

Julia tiene actualmente 34 años y nació en el norte del conurbano bonaerense, en el partido de San Isidro. Se formó como antropóloga en la Universidad de Buenos Aires y se desempeña como docente de la Universidad Nacional de José C. Paz desde 2014. En el marco de esa universidad, es docente del denominado Ciclo de Inicio Universitario (CIU) y tutora desde el año 2016. En 2018, pasó a estar a cargo de los espacios de tutoría específicos que se promueven desde una de las carreras de la universidad.

Creció en San Isidro, en un barrio que ha ido desarrollándose con los años y en el que hoy reside un sector de la población con alto poder adquisitivo. Al igual que sus cuatro her-

manos, Julia cursó su educación primaria en una institución pública estatal de la zona. Se trataba, según su caracterización, de “una escuela *medio pelo*, que tuvo sus quilombos educativos históricos²...Yo iba a la primaria del barrio a la que iban los pibes de La Cava, no iba al Newman: ¡no pertenecía a ese círculo!” (Entrevista realizada en marzo de 2019). Más tarde, al momento de resolver la escolaridad secundaria, sus padres dispusieron que todos sus hijos realizaran el ingreso a uno de los colegios dependiente de la Universidad de Buenos Aires situados en la Ciudad. Ocurría que “era esa la manera de acceder a una educación de calidad. Para tener una educación de calidad en los 90 tenías que ir, en esa zona [en referencia a San Isidro], a algún colegio privado. Entonces me mandaron ahí [en referencia al colegio universitario]. Mis hermanas más grandes entraron y a las más chicas nos costó más. Como que ya la educación había pegado sus picos descendentes” (Entrevista realizada en marzo de 2019).

El ingreso a la escuela secundaria instala una dinámica de desplazamientos nueva, que implica trasladarse a diario desde el norte del conurbano a la CABA y viceversa, en transporte público. Esta estructura requiere emplear tiempo en esos desplazamientos y organizar rutinas distintas a las del pasado, lo cual ha sido objeto de polémica al interior de la familia. Toda esta redefinición parece corresponderse claramente con una estrategia de “viejos medianamente preocupados por la educación” (Entrevista realizada en marzo de 2019). El acceso a un marco institucional diferente habilita el desarrollo de nuevas relaciones, en cuya trama va desplegándose la experiencia de Julia.

Esa experiencia, cabe señalar, no va en una única dirección. Más bien, parece irse forjando entre incomodidades y aperturas. Incomodidades, ligadas fundamentalmente a interpelaciones institucionales fundadas en la idea de “prestigio” del colegio y del “privilegio” que traería aparejado el ingreso a la escuela, por un lado; junto con “la no problematización de los que quedan afuera”. Respecto de las aperturas, se destaca la posibilidad de hacer explícita la vivencia de “lo político” o “la política” en primera persona: “A mí lo que me dio el colegio es como otra apertura, como más política, de poder transgredir las reglas, que me parece que eso sí está bueno darle a un pibe, qué sé yo, como la posibilidad de cortar una calle porque están recortando la educación, como que un adolescente se ponga en primera persona me parece que está bueno...” (Entrevista realizada en marzo de 2019).

Esa presencia explícita de lo político en la experiencia del secundario fue uno de los aspectos que Julia leyó como algo particularmente valioso en distintos tramos de la entrevista. Volvió sobre el tema, por ejemplo, al relatar un cambio de turno luego de cursar su primer año en la escuela. Me explicó que había ingresado en el Turno Vespertino pero que, al año siguiente, su madre hizo una gestión ante el rector para operar el pasaje al Turno Tarde. Aludió que su hija recorría grandes distancias y viajaba dos horas y media de ida y otro tanto de vuelta y que, en particular, ello implicaba retornar a su casa a las 12:30am. Esa solicitud fue atendida y a Julia le comunicaron que pasaría al Turno Tarde. Ella no recibió bien la noticia: tenía sus amistades e intereses en el Vespertino y dice no haber logrado articularlos en el nuevo grupo de pares. “Creo que estuve yendo hasta julio doble turno! Y los otros cuatro años los hice entonces a la tarde, ya con un grupo con el que no me encontraba tan bien. Lo hice, la pasé bien, pero bueno, yo tenía otras inquietudes. Era delegada, alentaba para ir a las marchas, la importancia de la participación, pero como que no había sintonía. En el turno tarde, como de vuelta, iba con la hija de la subgerenta de una conocida empresa de transporte, la hija del capitán de barco de

una empresa petrolera... Con gente con la que yo no me identificaba. Son otras trayectorias, aunque puedas salvar algunas cosas” (Entrevista realizada en marzo de 2019).

La escuela secundaria aparece aquí como lugar, entendido como punto de encuentro entre trayectorias diversas y no como entidad autónoma u homogénea (Martínez Rodríguez, 2013). A lo largo de la conversación, en las caracterizaciones de sus pares y de los vínculos que llegaba o no a configurar, se detuvo en los caminos que proyectaban seguir esos otros cuando iban acercándose al fin del secundario y en cómo se sentía ella en ese escenario. “Ese 5to año lo recuerdo medio desolado. Yo en ese momento no tenía ni idea de qué hacer. En el colegio en ese momento había como viajes de estudio y en 3º fuimos a Misiones con un antropólogo... Íbamos como a unas comunidades y empecé a preguntarme qué onda antropología. Y ese tipo nos dio como unos seminarios en el que participamos con unas compañeras, toda gente del colegio, sobre herramientas antropológicas. Ya todos estaban perfilando sus carreras de Economía, Administración, Actuario, Ingeniería y yo decía no, por ahí no va. De esa comisión creo que había una chica que fue actriz y después con otra piba fuimos a charlas introductorias de la carrera a Ciudad Universitaria. Y ahí nos enganchamos las dos e hicimos parte de la carrera juntas. Nos fuimos cruzando” (Entrevista realizada en marzo de 2019).

La experiencia va moldeándose en tensiones, en apropiaciones que los sujetos hacen de las interpelaciones que a ellos se dirigen. Por un lado, las distintas instituciones interpelean desde sus propias lógicas e intereses pero, además, cada una de ellas no constituye un ente monolítico ni promueve experiencias en una única dirección. Esa escuela “de prestigio”, con una orientación que se correspondía con muchas de las carreras por las que optarían los pares de Julia al finalizar 5to año, también había abierto un mundo (¿de relaciones? ¿de conocimiento?) que no era el hegemónico pero que “prendió” en mi entrevistada. Había ofrecido un contexto -un viaje de estudio- que despertó una curiosidad o interés sobre el que luego se organizó una búsqueda. El tejido vincular que ligó a Julia con el antropólogo que condujo el viaje referido y con una de sus compañeras que tenía un interés similar sostuvo la entrada de Julia a un campo disciplinar (la antropología) y a un nuevo ámbito institucional: “Puán”, la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Julia empezó la carrera de Antropología en 2003 y se graduó en el 2011. En ese período, siguió viviendo con su familia en San Isidro, por lo cual los desplazamientos zona norte-capital y capital-zona norte seguían desarrollándose, pero a ello se agregó una nueva dimensión: la del trabajo. Junto con una de sus hermanas, resolvió poner un comercio en Martínez -una dietética- como una forma de costear los estudios universitarios de ambas y poder compatibilizar los horarios de cursada y atención del local. Lo montaron en una propiedad que había pertenecido a sus abuelos, luego de ponerla en condiciones. “La dietética me acompañó toda la carrera, ¡incluso estaba recibida y seguía! Fue una excusa como para mantenernos el estudio y fue en un buen momento, como que el país empezó a andar en el 2003, nosotras nos acomodamos...Yo trabajaba 4 horas a la mañana, caminaba hasta el tren, bajaba en estación Belgrano, [línea] 44 a Puán. Me juntaba todo en pocos días [en relación a la cursada de las materias]. Corría, como todos” (Entrevista realizada en marzo de 2019).

Más adelante voy a volver sobre la cuestión del trabajo ya que Julia desarrolló otras actividades laborales mientras cursaba en Filo, que exigieron un esquema aún más complejo en términos de tiempos y desplazamientos, y se articularon de un modo dinámico con otras dimensiones de la experiencia. Pero en este punto me interesa remarcar que

las distancias y traslados, así como las referencias al ritmo de la actividad diaria, hablan de la materialidad de la trayectoria. Sucede que las trayectorias no se desarrollan en el vacío sino en tiempos y espacios concretos.

Ahora quisiera detenerme en la caracterización de la entrevistada de su tránsito por la carrera de Antropología. En su perspectiva, fue un recorrido con muchos “altibajos”, atravesado por “bastante desconfianza” y que la llevaba en ocasiones a preguntarse ¿“es para mí?” (Entrevista realizada en Julio de 2019). Aún así, el ingreso al ámbito universitario redundó en mayor comodidad, comparativamente con lo que ella registraba de su experiencia en el colegio secundario. “Puán es otro mundo, como que yo tampoco... la cuestión de la academia... no me compré tanto a Puán, nunca creí que formara parte de esa comunidad, pero vivía mucho más cómoda que en el secundario: ahí me la pasaba confrontando, cuestionando todo. Pero en Puán no sé, es divertido, pero nunca pude hacer como un núcleo fuerte de continuidad en la carrera... ¿Viste que hay gente que arranca y así se reciben todos?” (Entrevista realizada en marzo de 2019).

Pese a no haber hecho “un núcleo fuerte de continuidad en la carrera”, en unas pocas materias sí logró conformar pequeños grupos de estudio que le resultaban “muy ordenadores”. Y también, en ese sostener la cursada, colocó que una de sus hermanas -mayor y estudiante de medicina en ese entonces- la orientó mucho al plantearle que debía “apoyarse en el programa de la materia”, que eso le iba a servir. Julia recuerda que únicamente en una cátedra le habían hablado del programa, sugerido un orden de lectura de los textos, etcétera. Estas referencias ligadas a la experiencia de Julia como estudiante -me refiero a los grupos de estudio y a la necesidad de atender al programa de la materia que se esté cursando- pueden parecer anecdóticas, pero no lo son en absoluto, sino que tendrán lugar posteriormente y en el marco de otro ámbito institucional en el que se insertará como docente y tutora.

En relación con lo planteado, otra dimensión ligada al estudio universitario que tematizó la entrevistada es la relacionada con las evaluaciones e instancias de acreditación. Recordó la primera vez que rindió un parcial, durante el primer año de la carrera, y explicitó que se preguntaba qué poner, en cuántas páginas escribir, etc. Respecto de los exámenes finales expresó que “los sufría”, que para ella tenían una “carga traumática” (Entrevista realizada en julio de 2019). “Los finales” aparecen en el relato como una suerte de analizador de su experiencia como estudiante en un contexto institucional específico (la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA). Pero a su vez esa experiencia, por momentos, parece organizarse en torno a una oposición absoluta: “¡Otro paradigma la UBA y la UNPAZ! En la primera no importa el proceso, importa lo que te sacaste” (Entrevista realizada en julio de 2019).

Antes de avanzar en los sentidos que podrían estar movilizándose en esa oposición me interesa remarcar que aparece la UNPAZ, el ámbito donde se insertará algunos años después como docente tutora y en el cual desarrollará un trabajo muy preciso de acompañamiento de los estudiantes en sus primeros tiempos en la universidad. ¿Pero cómo despliega Julia la idea de paradigmas que estarían en las antípodas? Su relato sobre uno de los exámenes finales que rindió nos acerca una pista: “Yo había dado un buen examen y, en el momento en que estábamos cerrando, dije: “hay algo que no entendí” pero entonces la profesora me respondió que esa era una instancia de evaluación y no un espacio para plantear lo que no había llegado a entender” (Entrevista realizada en julio de 2019).

Incluso, lo que relata de su propia experiencia como universitaria parece tener relación con lo vivido en el colegio secundario (dependiente de la universidad). A continuación, transcribo fragmentos de entrevista en los que rememora situaciones de parcial y reflexiones a partir de ahí:

“Recuerdo que los primeros parciales parecían una ceremonia: tema 1 y tema 2, para evitar copias. Los profesores le asignaban más al parcial que al recorrido. En contadas materias proponían algún trabajo práctico o trabajo en clase, por lo general eran solo parciales. Era un sistema de evaluación muy fuerte, quizá en eso iba la cuestión del nivel: no lo sé. A los profesores no les importaba si habías destrabado algo... había como mucha fuerza en el sistema de evaluación en sí y no en si aprendiste o no aprendiste. La verdad que pongo en duda la excelencia” (Entrevista realizada en julio de 2019).

Si bien posteriormente explicita que también experimentó en el marco de la universidad otros exámenes finales más amenos y en los que sí logró intercambiar genuinamente con los docentes y percibir la situación como una nueva instancia de aprendizaje, me resulta sugerente la oposición inicial entre ámbitos institucionales (UBA/UNPAZ) que puso en juego a la hora de hablar de su experiencia como estudiante porque parece ser desde ahí que más tarde irá construyendo su lugar como docente en una Universidad del Bicentenario, un *hacer* muy específico y ajustado al contexto.

Julia llega a la UNPAZ en 2014. Para reponer cómo, es necesario plantear que había ingresado un tiempo antes a un organismo estatal vinculado a la investigación histórica. Su trabajo allí era asistir a un docente investigador desarrollando fundamentalmente tareas administrativas. Sin embargo, ese ámbito le permitió vincularse con otros estudiantes y profesionales de las ciencias sociales y encarar conjuntamente proyectos vinculados a las universidades nacionales. En una ocasión, junto con una compañera que tenía formación en Historia, empezaron a desarrollar una propuesta de Diplomatura vinculada al organismo en el que se desempeñaban y en la que estaban involucradas universidades de Córdoba, de Chaco y de la provincia de Buenos Aires. Y fue también en el marco de este espacio laboral que conoció UNPAZ. Quien era su jefe mencionó un día que iría a esa universidad por un proyecto que venía conversando con el rector de entonces: “Yo te quiero acompañar”, y así lo hizo

“Fuimos un día que llovía horrores, ¡pero mucho! Él me pasa a buscar por mi casa, por lo de mis viejos [en el Partido de San Isidro], en un WW Gol... ¡imagínate! José C. Paz todo inundado... el tipo manejaba por la vereda: ¡tremendo! Así conocí José C. Paz. No tenía idea donde quedaba geográficamente, la verdad que para ese lado nunca había ido. Y bueno, llego a la universidad y como que tenía pinta más de colegio... En Puán estaba más acostumbrada a ver agrupaciones de izquierda, y yo tengo políticamente más peronismo, ¡y ahí había como mucha presencia del peronismo! Como que no se están respetando mis cánones de universidad, pensé, y me fui diciendo ¡“yo quiero trabajar acá”! (...) además tenía algo que a mí me gustaba, como que algo se estaba gestando, que aún había que poner en caja un montón de cosas... Yo me quedé con esa impresión. Creo que eso habrá sido en abril de 2014, y en agosto una compañera me dice que estaban buscando docentes... había estallado la matrícula en UNPAZ, eran 2000 ingresantes, y dije “obvio, yo quiero trabajar ahí” (Entrevista realizada en marzo de 2019).

Al detenerse en su trabajo en la universidad, Julia hace referencia a su tarea en el curso de ingreso, a su experiencia como tutora y posteriormente a la realización de distintos

talleres vinculados a la metodología de estudio³ y la preparación de exámenes, de carácter optativo y enmarcados en una de las carreras que ofrece la UNPAZ. Va planteando algunos aciertos y también reflexionando sobre cuestiones como la concurrencia de los estudiantes a estos espacios, el momento del cuatrimestre en el que se ofrecen y su adecuación pensando en las instancias de evaluación de los estudiantes, etcétera. Pese a que remarca la necesidad de seguir ajustando algunos aspectos, dice que con el tiempo y a través de diversas propuestas “se fue ganando cierta estabilidad: [los estudiantes] saben donde buscarme, dónde encontrar a la tutora. Yo me siento muy cómoda, aunque a veces sea todo un bardo. Acá hay una proximidad entre los estudiantes y los docentes que yo por lo menos antes no la vi. Puede que me lleguen mensajes de los estudiantes un domingo a la noche y me hinche, pero yo entiendo que es lo que hay que hacer. No sé si te lo contesto en ese momento, pero si te lo están mandando, vos ahí tenés una responsabilidad. Siento que mis estudiantes no tienen donde reponer las dinámicas que suceden al interior de la universidad. Porque en sus casas no existe, no tienen. Entonces me parece que bueno, que es una forma de subsanar... (...) se dice que el destino de la mayoría no estaba puesto en la universidad y a mí me parece que tenemos que trabajar por todos y la universidad de alguna forma los tiene que acompañar. El docente tiene que asumir otro compromiso. O sea, no es lo mismo que la UBA. Creo que en UBA te podés relajar en un montón de otras cosas, pero acá no” (Entrevista realizada en marzo de 2019).

Julia parece ir configurando progresivamente un *hacer* que se estructura en torno del objetivo de que la universidad sea un destino posible para cualquiera de estos jóvenes y no tan jóvenes que llegan a las aulas de UNPAZ (la “responsabilidad”, la idea de “subsanar” parecen tener que ver con eso). En este punto, me interesa plantear que si la entrevistada llega -en principio- para dar clase; con el tiempo se la designa como tutora, más tarde se la deja como tutora referente de una de las carreras que ofrece la universidad. Estas variaciones se correlacionan con cambios en las condiciones laborales. En este sentido, cabe referir sintéticamente que, al momento de su ingreso, septiembre de 2014, estaba a cargo de una única comisión del Curso de Inicio a las Trayectorias Universitarias, tenía un cargo de Jefa de Trabajos Prácticos con dedicación Simple y trabajaba bajo la modalidad de contrato. Al año siguiente tomó una segunda comisión del CITU -ampliando dedicación- y en 2016 pasó a integrar el flamante equipo de Tutores Iniciales. Recién para abril de 2017 pasó a estar en relación de dependencia.

En estas condiciones y dinámica de relaciones en la que fue participando, su trabajo de enseñanza fue transformándose. El mismo se despliega en aulas e interacciones con estudiantes pero también toma forma en intercambios sistemáticos con la coordinación de esa carrera en los que se “lee” lo que sucede en las aulas y en torno de las propuestas de tutoría, se diseñan estrategias renovadas, se planifica conjuntamente el trabajo, en permanente diálogo con otras áreas de gestión de la UNPAZ. Enseñanza y gestión parecen necesitarse mutuamente, pero esa necesidad de leer situaciones también evidencia la necesidad de investigar y conocer. Ya no basta con sistematizar información, sino que es necesario interrogarla, problematizarla. Julia habla con entusiasmo de todo este trabajo de indagación, de producción y análisis de datos con otros. En otro momento de la entrevista vuelve a referirse al campo de la investigación, pero ya desde un registro mucho menos entusiasta. En ese caso, hace referencia a una maestría que cursó en su totalidad entre los años 2014 y 2015 pero cuya tesis quedó en suspenso. Había iniciado el trayecto ya que “había identificado que tenía que seguir formándome y me inscribí (...)pero no era

desde ahí que quería crecer” (Entrevista realizada en marzo de 2019).

En 2019, en el contexto de entrevista, analizaba ante mí la posibilidad de cerrar ese proceso y presentar la tesis. Recuperaba el móvil inicial (al “seguir formándome” suma la idea de que “el sistema te pide”), como un posicionamiento concreto respecto de su proyección profesional (“no quiero crecer desde ese lado más académico”). Pero al mismo tiempo se amplía el horizonte de posibilidades. “Pero estoy tratando de ver dónde me ubico, dónde me paro para que me motive. Sobre todo para mí, o sea, no tengo la necesidad de hacer una maestría, no quiero crecer desde ese lado más académico, pero bueno, sé que el sistema te la pide. El sistema me la pide, pero no voy regalarme tanto, quiero que sea algo que a mí me guste. Tengo que sentarme, buscar que haya algo que sea para mí, y yo creo que está en UNPAZ. (...) yo creo que hay una autopercepción del estudiante cuando se acerca a las tutorías y cuando termina su trabajo, incluso a veces vuelve a tutorías y no es el mismo estudiante! Entonces no sé si es encontrar el referente, o el espacio, o alguien que le diga “mirá, no tenés dificultad, pero tenés que practicar”. Entonces, no sé qué, pero me gustaría poder pensar ese espacio, como espacio en las nuevas universidades, pero como cuáles son los mecanismos, los sentimientos que despiertan en los estudiantes. Estoy por ahí” (Entrevista realizada en marzo de 2019).

En ese entonces se lanzó en la universidad una línea de becas de maestría destinadas a docentes de la casa que desearan iniciar un recorrido en ese nivel o que hubieran cursado sus trayectos, pero adeudaran sus tesis. Este último era el caso de Julia que, luego de analizarlo, resolvió insertarse en un equipo de investigación, aplicar y obtuvo el estipendio. Las instituciones interpelan a los sujetos al tiempo que estos últimos despliegan su agencia, haciendo cosas con eso que se les propone, se les exige, se les convida. En el caso de la entrevistada, la inserción en un proyecto financiado o el acceso a la beca se inscribe en un proceso más amplio de configuración de un *hacer* que organice (y no escinda) las distintas dimensiones de la experiencia.

En definitiva, me interesa cerrar este apartado planteando que el modo en que esta profesora va configurando su *hacer* entrecruza las tareas específicas de enseñanza, su participación en la gestión de los dispositivos de acompañamiento, así como reflexiones y prácticas ligadas a la investigación y el conocimiento de los procesos que se desarrollan en el marco de una de las universidades de más reciente creación.

La trayectoria de este artículo: a modo de conclusión

En este artículo reconstruí, desde un enfoque biográfico, la trayectoria de Julia, docente de la Universidad Nacional de José C. Paz desde 2014. Para ello fui buscando identificar los hitos que, según su perspectiva, resultan significativos y van articulando su trayectoria. En ese trabajo de reconstrucción, me detuve en los modos en que interpelaciones institucionales, presencias o efectos de estado (Petrelli, 2012; Trouillot, 2001), y tiempos y espacios específicos moldean su recorrido, habilitando o restringiendo mundos de relaciones, saberes y conocimientos.

Luego de hacer una sintética revisión del campo de estudios vinculado al trabajo docente en el ámbito universitario, me detuve en las características del enfoque biográfico en tanto aproximación teórico-metodológica para comprender la realidad social. Desde esas orientaciones, desplegué analíticamente la trayectoria de Julia, explicitando el mo-

mento en el que nació, su entorno familiar y barrial, las instituciones en las que se formó y trabajó y las tramas vinculares y posibilidades que se fueron configurando en torno de cada una de ellas y que sostuvieron su experiencia de estudiar y desarrollarse profesionalmente. En ese ejercicio me detuve en su llegada a la UNPAZ, en sus tareas iniciales y posteriores, y en el modo en que parece haberse conformado una forma de enseñar, un *hacer* que dialoga con viejas interpelaciones institucionales y también con nuevas, las de la UNPAZ que, como Universidad del Bicentenario, mantiene vivo su mandato de “excelencia académica con inclusión social”.

En el futuro, seguiré avanzando en el conocimiento de las trayectorias de otros y otras docentes de la UNPAZ, procurando aprehender sus experiencias en sentido amplio, sin descomponerlas en planos o esferas autónomas. Espero, de ese modo, aportar a la profundización de la reflexión académica sobre el trabajo de enseñar a partir de su reinser-

ción en el contexto total de vida de quienes lo ejercen.

Bibliografía

- Carli, S. (2016) “Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y guras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias”, *Propuesta Educativa*, 45, pp.81-90.
- de Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Díaz de Rada, A. (2003) “Las edades del delito”, *Revista de Antropología Social*, 261, pp. 261-286.
- García, L. (2017) “Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos”, *Espacios en Blanco*, 27, pp.87-110.
- Grimberg, M., B. Carrozzi, L. Lahitte, L. Mazzatelle, E. Risech y C. Olrog (1998) “Modos y Trayectorias de vida, una aproximación a las relaciones de género (estudio de dos casos)”, en Neufeld, M. R., Grimberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (Ed.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Juarros, F., Llomovatte, S. y Cappellacci, I. (2016) “Los docentes universitarios en Argentina. Sus condiciones laborales en la actualidad”. Ponencia presentada en el XI Seminario Internacional de la Red Estrado.
- Leccardi, C. (2002) “Tiempo y construcción biográfica en la “sociedad de la incertidumbre”: reflexiones sobre las mujeres jóvenes”, *Nómadas*, 16, pp. 42-50.
- Marquina, M., Yuni, J.A. y Ferreiro, M. (2017) *Trayectorias Académicas de Grupos Generaciones y Contexto Político en Argentina: Hacia una tipología*. Arizona: State University.
- Martínez Rodríguez, S.A. (2013) “Doreen Massey y la creación de conceptos como lugares: un punto de encuentro entre trayectorias diversas”, *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XVIII, nro. 1023.
- Mattioni, M. (2016) “Nuevas universidades del conurbano bonaerense. Tensiones y encuentros en la educación universitaria a la luz de las nociones de inclusión y accesibilidad”, *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 13 y 14, pp. 21-18.
- Muñoz Terra, L.; Roberti, E.; Ambort, M.E., Bidauri, M.P., Riva F. y Viña, S. (2015) “De la entrevista guionada a la entrevista biográfico-narrativa: reflexiones en torno a un trabajo de campo colectivo”. Conferencia ofrecida el 30 de abril de 2015, en el marco de las IV Jornadas Internas del CIMECS, La Plata.
- Petrelli, L. (2020) “La política de tutoría reversionada: contextos y relaciones para pensar el trabajo docente en el ámbito universitario”, *Revista Pilquen*, vol. 17, nro. 1, pp. 61-69. Disponible en: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2677/59464>
- Petrelli, L. (2019) *Enfoque biográfico, interpelaciones institucionales y tiempos superpuestos: notas para pensar trayectorias de docentes*. En Actas I Jornadas Democracia y Desigualdades. Disponible en: <https://www.>

unpaz.edu.ar/sites/default/files/2019-06/28-32-PB.pdf

- Petrelli, L. (2018) "Trabajo docente y procesos de inclusión en la Universidad Nacional de José C. Paz: enseñanza, dispositivos institucionales de acompañamiento y líneas ad hoc", en Goren, N. e Isacovich, P. (comps) *El trabajo en el conurbano bonaerense. Actores, instituciones y sentidos*. José C. Paz: Edunpaz. Disponible en: <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/view/14/20/55-2>
- Petrelli, L. (2012) "Las presencias estatales en escuelas configuradas como cooperativa: notas sobre la estructuración del trabajo docente", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17 nro. 54, pp. 927-951.
- Quintero, M. (2013) *Las nuevas universidades del conurbano: ¿un nuevo perfil docente?* En *Cuadernos de Educación* 1. Córdoba: ClFFyH – Universidad Nacional de Córdoba.
- Rovelli, L. (s/f) "Las universidades nacionales en el conurbano bonaerense", *Épocas. Revista de Ciencias Sociales y Crítica Cultural*. Disponible en: <http://revistaepocas.com.ar/las-universidades-nacionales-en-el-conurbano-bonaerense/>
- Santillán, L. (2012) *Quiénes educan a los chicos. infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Terigi, F. (2010) "Las cronologías del aprendizaje. Un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia ofrecida el 23 de febrero de 2010, Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa.
- Trouillot, M. (2001) "The Anthropology of the State in the Age of Globalization", *Current Anthropology*, 42, pp. 125-138.
- Walker, S.V. (2016) "El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones", *Perfiles Educativos*, nro. 153, pp.105-119.

Notas

- ¹ Este apartado está elaborado a partir de una ponencia presentada en las I Jornadas Democracia y Desigualdades desarrolladas en la Universidad Nacional de José C. Paz los días 6 y 7 de diciembre de 2018.
- ² En el contexto de entrevista, Julia refiere a la implementación de la Ley Federal de Educación y se detiene en la instauración de la Educación General Básica y del Polimodal.
- ³ Para una descripción analítica del desarrollo del Taller de Metodología de estudio y de los modos de convocar a los estudiantes al trabajo con los contenidos, ver Petrelli, 2020.



Lucía Petrelli es Doctora por la Universidad de Buenos Aires, área Antropología Social; Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires; Investigadora del Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades, Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina. E-mail: petrellilucia@gmail.com

Los usos intelectuales del pensamiento social francés en la Revista de Ciencias de la Educación¹

Intellectual Uses of French Social Thought in the Revista de Ciencias de la Educación

HERNAN MARIANO AMAR *

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Resumen:

En este artículo se analizan algunos de los usos intelectuales del pensamiento social francés en la Revista de Ciencias de la Educación (RCE), dirigida por el joven Juan Carlos Tedesco entre 1970 y 1975. Por tal motivo, la estrategia metodológica adoptada para realizar este estudio se basó en el enfoque cualitativo, con centro en el análisis interpretativo no sólo de los artículos publicados por la RCE, sino también de las entrevistas propias realizadas a su director en 2012. Se estudiaron esos materiales desde el prisma de una sociología histórica de la educación, porque son textos que contienen palabras, ideas y conceptos que permiten entender las múltiples estrategias y puntos de vista de los agentes pedagógicos, en diferentes contextos históricos, políticos y sociales, sobre los temas educativos.

La inclusión y las lecturas de algunos autores, teorías, ideas y conceptos galos en las páginas de la RCE fueron múltiples y cada una de ellas se ajustó a las distintas estrategias editoriales diseñadas por esta publicación en las diferentes coyunturas del país. Más allá de sus variaciones enunciativas, esta revista educativa siempre conservó una dirección: la perspectiva científica como una matriz rigurosa para construir conocimientos educativos, en franca oposición al pensamiento tecnocrático, el ensayismo, la reflexión especulativa y, en sus últimos números, con una distancia calculada respecto a los determinismos de los funcionalismos marxistas.

Palabras clave: Revista de Ciencias de la Educación (RCE) - Usos intelectuales - Pensamiento social francés.

Abstract:

In this article, some of the intellectual uses of French social thought are analyzed in the Revista de Ciencias de la Educación (RCE), directed by the youngest Juan Carlos Tedesco between 1970 and 1975. For this reason, the methodological strategy adopted to carry out this study was qualitative, with a focus on the interpretive analysis not only of the articles published by the RCE, but also of the interviews conducted with its director in 2012. These materials were studied from the prism of a historical sociology of education, because they are texts that contain words, ideas and concepts that allow understanding the multiple strategies and points of view of pedagogical agents, in different historical, political and social contexts, on educational issues.

The inclusion and readings of some French authors, theories, ideas; and concepts in the pages of the RCE were multiple and each one of them was adjusted to the different editorial strategies designed by this publication in the different conjunctures of the country. Beyond its enunciative variations, this educational journal always conserved one direction: the scientific perspective as a rigorous matrix to build educational knowledge, in frank opposition to technocratic thought, essayism, speculative reflection and, in its last issues, with a distance calculated with respect to the determinisms of Marxist functionalisms.

Keywords: Revista de Ciencias de la Educación (RCE) - Intellectual Uses - French Social Thought.

Recibido el 12 de agosto de 2020 | Aceptado el 5 de mayo 2021

Cita recomendada: Amar, M. (2021) "Los usos intelectuales del pensamiento social francés en la Revista de Ciencias de la Educación", en *Propuesta Educativa*, 30(55), pp. 128-139

Introducción

En este artículo se analizan algunos usos de ideas y conocimientos (Burke, 2017) del pensamiento social francés en la Revista de Ciencias de la Educación (RCE), dirigida por el joven Juan Carlos Tedesco entre 1970 y 1975. Por tal motivo, la estrategia metodológica adoptada para realizar este estudio se basó en el método cualitativo, con centro en el análisis interpretativo no sólo de los artículos publicados por la RCE, sino también de las entrevistas propias realizadas a su director en 2012. Se estudiaron esos materiales desde el prisma de una sociología histórica de la educación (Tenti Fanfani, 2007), porque son textos que contienen palabras, ideas y conceptos que permiten entender las múltiples estrategias y puntos de vista de los agentes pedagógicos, en diferentes contextos históricos, políticos y sociales, sobre los temas educativos.

La inclusión y las lecturas de algunos autores, teorías, ideas y conceptos galos en las páginas de la RCE fueron múltiples y cada una de ellas se ajustó a las variadas estrategias editoriales diseñadas por esta publicación en las distintas coyunturas del país.

En una primera etapa, la estrategia editorial de la RCE estuvo marcada, según Suasnábar (2004), por los ecos de los debates desarrollistas, las preocupaciones de la psicopedagogía y las discusiones sobre el estatuto científico de la educación. Esa estrategia editorial, para este autor, se estructuró a partir de un posicionamiento “cientificista liberal” con tonos de “progresismo pedagógico” y se extendió desde el primer número (abril de 1970) hasta el sexto número (noviembre de 1971).

En esas coordenadas se inscribieron algunas ideas elaboradas por Jean Claude Filloux desde el continente de las modernas “Ciencias de la Educación”, que apuntaban a indagar los fenómenos educativos para conocer e intervenir, de forma científica e integral, sobre los vínculos entre los problemas institucionales escolares y las demandas del cambio social, así como también sobre las relaciones entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus determinantes sociales.

En una segunda etapa, el posicionamiento de la RCE se enmarcó en una estrategia discursiva de radicalización política y pedagógica (Suasnábar, 2004), que fue tomando su forma al calor de los últimos meses de vida del proyecto desarrollista y autoritario de la “Revolución Argentina”, el retorno desde el exilio de Juan Domingo Perón y el acelerado aumento de las acciones de superficie de las militancias políticas e intelectuales universitarias agrupadas, según Friedemann (2017), en el nacionalismo popular y la izquierda marxista. Esa nueva estrategia editorial se extendió, según Suasnábar (2004), desde el número 7 (abril de 1972) hasta el número 10 (octubre de 1973) y encontró sus fundamentos en el marco teórico del estructuralismo marxista althusseriano, y en un plano subsidiario a la filosofía de Althusser, en algunas ideas del denominado reproductivismo educativo de Pierre Bourdieu-Jean Claude Passeron y Christian Baudelot-Roger Establet. Con esos recursos teóricos críticos, la revista se dispuso a analizar las relaciones entre el Aparato Escolar, la ideología dominante, la violencia simbólica y el refuerzo de las desigualdades sociales.

En una tercera y última etapa, la estrategia discursiva de la RCE comenzó la revisión crítica de algunos de los principios lógicos y reduccionismos educativos de las denominadas sociologías mecanicistas y funcionalismos marxistas, pero sin resignar la presencia central del pensamiento de Louis Althusser para analizar las relaciones entre la Escuela, la ideología dominante y la dominación de clase. Esa línea editorial empezó a perfilarse,

según Suasnábar (2004), entre el número 11 (abril de 1974) y el número final 13-14 (enero-septiembre de 1975).

Esa toma de posición con y contra Althusser, puntualmente, se proponía como objetivo la construcción de una visión crítica más compleja sobre los vínculos entre la economía, la cultura y la educación, en un contexto de represión paraestatal y de censura cultural sobre los campos intelectuales locales tras la muerte de Juan Domingo Perón y el advenimiento del gobierno nacional de María Estela Martínez de Perón.

Filloux. La educación según las modernas “Ciencias de la Educación”.

En la primera etapa, la estrategia editorial de la RCE se embarcó, según Suasnábar (2004), en la construcción de un espacio plural para la expresión de las ideas del campo educativo argentino. Esa carta de intención no impidió, para este autor, que el posicionamiento de la revista se alojara en una variante del “cientificismo liberal”, pero con tonos de “progresismo pedagógico”.

Lo cierto es que esa primera estación discursiva de la RCE estuvo signada por los ecos de los debates desarrollistas, las preocupaciones de la psicopedagogía y las discusiones en torno al estatuto científico de la educación:

“Con estas temáticas, el grupo intelectual de la RCE intentaba captar un público de alumnos, docentes y graduados que progresivamente iban conformando el nuevo campo profesional de las ciencias de la educación. No es extraño, entonces, que las referencias teóricas y los trabajos publicados fueran en general de aquellas figuras representativas del consenso pedagógico universitario (Sastre de Cabot, Bravo y Montoya) y que incluso los textos de especialistas extranjeros (Husen, Vaizey, Paulstein, Latapi y Filloux) provinieran de aquellos eventos oficiales como las Jornadas Adriano Olivetti” (Suasnábar, 2004: 201).

En esas coordenadas, se inscribieron dos artículos producidos por Jean Claude Filloux: 1) *Escuelas de formación de maestros y renovación de la enseñanza*, publicado en el número 3 del mes de octubre de 1970 (Filloux, 1970); 2) *El proceso de enseñar-aprender y la investigación en Ciencias de la Educación*, publicado en el número 5 del mes de julio de 1971 (Filloux, 1971).

En el primer artículo, Filloux (1970) afirmaba que las sociedades más dinámicas estaban transitando hacia una educación permanente, en la que ya no se proponía educar para imponer significados y prácticas rígidas, sino para adquirir aptitudes como aprender nuevos conocimientos y adaptarse a las transformaciones laborales. Los cambios económicos, institucionales, tecnológicos, continuaba el especialista francés, solicitaban la formación de unos docentes dotados de mejores métodos, técnicas y actitudes para afrontar los desafíos educativos y sociales de esos tiempos. La Escuela, proseguía el autor, debía convertirse, entonces, en el centro de una estrategia de formación flexible no sólo para que los educadores puedan adquirir conocimientos especializados sobre su profesión, sino también para que puedan aprender a abordar, con una mirada científica e integral, los problemas institucionales escolares y sus relaciones con las nuevas demandas sociales.

En el segundo artículo, Filloux (1971) enunciaba que la “investigación-intervención”¹ era una metodología propicia para generar ese abordaje científico e integral sobre los fenómenos educativos. Sus marcos y orientaciones, que abrevaban en el paradigma de

las “Ciencias de la Educación”, a su juicio, permitían captar no sólo la complejidad de las problemáticas educativas institucionales, sino también neutralizar los enfoques pedagógicos tradicionales, especulativos y endogámicos sobre los procesos pedagógicos escolares. En este sentido, el especialista francés sostenía, mientras aludía en una nota al pie a *La reproduction* de Bourdieu y Passeron (1970), que se podía contribuir con esta perspectiva científica de la educación, por ejemplo, al estudio de los “rituales” escolares para saber cómo estos operaban con el fin de neutralizar los cambios institucionales y sociales:

[La perspectiva de las “Ciencias de la Educación”] “es ante todo interrogación sobre la situación en que se viven los problemas pedagógicos, un ensayo de conocimiento abierto a todos los determinantes del acto de enseñar en su complementarización al aprendizaje. (...) Así se puede escapar a la determinación interna del campo pedagógico y aprehender, por ejemplo –en la medida en que las aproximaciones psicoanalíticas y sociológicas agreguen sus insight a otros-, cómo la escuela con sus rituales juega un rol de protección con respecto al peligro de cambios institucionales” (Filloux, 1971: 33-34).

Esas ideas de Filloux (1970; 1971) se enmarcaron en una estrategia editorial diseñada por el director de la RCE, Juan Carlos Tedesco, que perseguía al menos dos objetivos en el campo educativo local: 1) sumar ideas de autores consagrados a nivel internacional para reforzar una toma de posición política y epistemológica favorable a las tendencias modernizadoras de las “Ciencias de la Educación”, que pretendían analizar los hechos educativos desde una perspectiva científica, holística y rigurosa (contraria a la pedagogía tradicional y sus enfoques especulativos y endogámicos sobre la educación) con el objetivo de conocer la relación entre los problemas institucionales escolares, los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus determinantes sociales; 2) perfilar una ofensiva intelectual contra la visión economicista sobre la educación sostenida no sólo por los “desarrollistas católicos” que controlaban la planificación estatal e impulsaban la “Reforma Educativa” durante la “Revolución Argentina” (por caso, contra el profesor Antonio Salonia) sino también contra los “liberales modernizadores” liderados por Gilda de Romero Brest, que se habían refugiado en el CICE-ITDT tras “La noche de los bastones largos”.

Contra esa “tecnocracia educativa”, Filloux (1971) y sus alusiones a *La Reproduction* de Bourdieu y Passeron (1970) le permitieron plantear también a la RCE que la Escuela con sus “rituales” no promovía la movilidad social según el criterio único del logro educativo personal, tal como postulaba el punto de vista desarrollista ortodoxo sobre la educación apalancado por los países desarrollados y los organismos internacionales (OEA, UNESCO, CEPAL), pero también por la sociología estructural-funcionalista estadounidense, el enfoque de recursos humanos y las teorías del capital humano. La Escuela, en realidad, lo que hacía no era fomentar el cambio institucional y social; no era asignar posiciones en los mercados laborales de la nueva economía del desarrollo según los esfuerzos y talentos de los estudiantes, sino reforzar las desigualdades de origen social. De hecho, el artículo de Filloux (1971) publicado en la RCE fue precedido por un texto de Barbosa Faria (1971) en el que se enunciaba, desde el prisma de un “desarrollismo progresista”, que la educación institucional era un mecanismo fundamental para garantizar la movilidad social y el desarrollo económico, pero que las “oportunidades educativas” estaban limitadas por “barreras estructurales” como el “status socioeconómico familiar”, que determinaba los bajos resultados escolares en “Castellano” y “Matemática” de los “sectores económicamente inferiores” de las sociedades latinoamericanas².

Como se planteó en este apartado, en esa primera etapa la RCE construyó un posicionamiento estructurado en torno a un “cientificismo liberal” con tonos de “progresismo pedagógico”; pero ya en los últimos números de ese período se puede percibir la aparición, aún marginal, de algunos autores críticos del pensamiento social francés, tales como Bourdieu y Passeron, que luego tuvieron mayor presencia en la nueva línea editorial adoptada por la RCE a partir del número 7 (abril de 1972). De todos modos, esa nueva estrategia discursiva no podría ser comprendida si no se la reenviara a los profundos cambios políticos y sociales que estaban aconteciendo a toda velocidad en el mundo y en nuestro país. Si bien no hay una relación lineal entre los textos y los contextos, es cierto también que, cuando los vientos soplan y son fuertes, no hay lenguaje, ni ideas, ni tomas de posición que puedan quedar por fuera de esas tendencias históricas.

El auge de Althusser. La Escuela como Aparato Ideológico de Estado³

A partir del número 7 (abril de 1972), la RCE ingresó en una etapa de radicalización política y pedagógica (Suasnábar, 2004). La nueva estrategia discursiva fue tomando forma al calor de los últimos meses de vida del proyecto modernizador y autoritario de la “Revolución Argentina”, el retorno desde el exilio de Perón y el acelerado aumento de las acciones de superficie de los universitarios agrupados, según Friedemann (2017), en el nacionalismo popular y la izquierda marxista. Según el testimonio de Tedesco, *“todo se empezó a radicalizar, no sólo la revista: la situación, el país. (...) Era una época donde se vivía muy al día, no se sabía qué iba a pasar, todos vivíamos en un contexto de ebullición”*.

El vértigo de la coyuntura política explicó, en gran medida, la adopción de nuevos enfoques, ideas y autores críticos para abordar los problemas educativos y sociales de aquella hora. Las referencias teóricas en boga en el espacio de la izquierda marxista a principios de los años setenta, según Suasnábar (2004), reposicionó en esta etapa a los miembros de la RCE como un grupo de pedagogos críticos comprometidos con una transformación social emancipadora, que se empezó a percibir como un hecho inevitable del curso de la historia.

El pensamiento de Althusser, como afirma Emilio de Ípola (2007), había conmovido por entonces a una generación de jóvenes universitarios e intelectuales revolucionarios en Francia, que creían encontrar en sus libros y conferencias una filosofía militante de la ciencia, con posiciones teóricas de avanzada. En esa línea de argumentación, se puede sumar el testimonio de Tedesco, el director de la RCE, quien también consideraba que esa novedosa producción teórica de la izquierda marxista francesa era mucho más consistente, seria y articulada que el pensamiento educativo de las “derechas” y de la “educación popular”¹⁸, y además mucho más afín a la evolución de los intereses de los lectores de la revista¹⁹.

En esa segunda etapa, entonces, la RCE comenzó a criticar la función de la Escuela predominantemente desde el marco teórico del estructuralismo marxista althusseriano, y en una posición subsidiaria a las ideas de Althusser, desde el denominado reproductivismo educativo de Bourdieu-Passeron y Baudelot-Establet. La articulación de las ideas y conceptos de esos autores críticos del pensamiento social francés se expresó de manera paradigmática, como se señaló en otro lugar (Amar, 2016), en *Contra la Escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación*: un artículo escrito por Tomás Amadeo Vasconi y

publicado en el número 9 (mayo de 1973) de la RCE.

En ese texto, Vasconi (1973) dirigió una toma de posición contra la tecnocracia educativa desarrollista nucleada en los organismos internacionales y la planificación estatal en América Latina, que afirmaba que la Escuela era una institución que formaba y seleccionaba recursos humanos, según sus logros personales, con el fin de promover la movilidad social y la construcción de sociedades desarrolladas. Esa ofensiva intelectual de Vasconi también apuntó contra el denominado bonapartismo populista (léase, los nacionalismos populares), que consideraban que la Escuela, orientada por un proyecto político de soberanía nacional y justicia social podía contribuir al progreso y la liberación de los sectores populares.

Para Vasconi (1973), en cambio, la Escuela capitalista era un Aparato Ideológico de Estado que inculcaba una ideología dominante, tal como lo afirmaba Althusser (1970) en *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado*. Esa ideología dominante, a su vez, era inculcada, mediante el ejercicio de la violencia simbólica, a través de un trabajo pedagógico escolar continuo con miras a reforzar las desigualdades sociales, tal como lo señalaban Bourdieu y Passeron (1970) en *La reproducción*. El Aparato Escolar, proseguía el sociólogo argentino, si bien no era una “máquina bien aceitada” para los intereses de la burguesía, como sostenían Baudelot y Establet (1971) en *L'école capitaliste en France*, no debía ser reformado sino aniquilado en la fase de transición hacia el socialismo, dado su carácter burgués y su función estructural de reproducción del dominio de clase.

El herramental teórico althusseriano utilizado por Vasconi para leer la función de la Escuela era compartido por gran parte de los miembros de la RCE. El punto de vista sociológico crítico de Bourdieu y Passeron, que afirmaba que la Escuela no era una institución neutral debido a que reproducía las desigualdades de origen social, tal como se postulaba también en un artículo de Passeron (1972) publicado por la revista en el número 8, no mostraba tampoco fisuras para la mayoría de sus integrantes. Las diferencias entre ellos, en cambio, se planteaban sobre la utilidad de la Escuela en la sociedad socialista por venir: como muestra Gómez (2020), Tedesco no estaba de acuerdo con la posición “anti-escuela” sostenida por Iván Illich y Tomás Amadeo Vasconi, ya que para el director de la RCE la institución escolar podía y debía distribuir la cultura y el conocimiento científico con un sentido de igualdad en los nuevos tiempos.

Esos contrapuntos son los que, en definitiva, comenzaron a habilitar una incipiente reflexión crítica sobre algunos “esquematismos” educativos del pensamiento social francés de izquierdas en la última etapa de la RCE.

Con y contra Althusser. La Escuela como una arena de la lucha de clases⁴

En un contexto signado por la represión paraestatal y la censura cultural sobre los campos intelectuales locales tras la muerte de Perón y el advenimiento del gobierno nacional encabezado por María Estela Martínez de Perón (Puiggrós, 2003; Buchbinder, 2010), la RCE continuó con la publicación de algunos artículos que tenían como referencias centrales al estructuralismo marxista althusseriano. Por caso, se puede mencionar *Análisis ideológico de textos escolares*: un trabajo producido por Anadón *et al.* (1975). En ese texto, las huellas del herramental teórico de Althusser, en el marco de un análisis semiológico, se hacían evidentes: la Escuela era representada como un Aparato Ideológico de Estado

que, a través de los mecanismos significantes de los textos escolares, reproducía una ideología dominante que reforzaba la estructura social.

Sin embargo, entre el número 11 (abril de 1974) y el número 13-14 (enero-septiembre de 1975), la RCE comenzó a alojar algunas críticas contra los principios lógicos y reduccionismos educativos que estructuraban parte del pensamiento social de Althusser y de sus derivas en las ideas de Baudelot-Establet.

En el número 12 (septiembre de 1974), se publicó un artículo de Hughes Lagrange titulado *A propósito de la Escuela (crítica a un enfoque de L. Althusser)*. Ese texto se había incluido originalmente en el número 9 (octubre-diciembre de 1972) de la revista francesa *Critique de l'économie politique*.

Lagrange (1974) disparaba una crítica furibunda sobre *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado* de Althusser y *La Escuela Capitalista en Francia* de Baudelot-Establet. Para Lagrange, puntualmente, Althusser no sólo olvidaba la lucha de clases y la presencia alienante de la ideología en las unidades productivas, sino también, al igual que Baudelot y Establet, que la génesis de la "división social" provenía de las relaciones sociales de producción capitalistas y no de los Aparatos Ideológicos de Estado como la Escuela.

La crítica de Lagrange coincide, en palabras de Emilio de Ípola (2007), con la ofensiva intelectual que comenzó a recibir el Althusser "clásico", sobre todo a partir de *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*, por sus "fallas" y "lagunas" teóricas tales como el "teoricismo" y el "olvido de la lucha de clases". De hecho, el propio Althusser y sus discípulos, comenta el sociólogo argentino, habían comenzado a trabajar sobre esas ausencias y escollos epistemológicos a partir de los primeros años setenta.

En el número 13-14 (enero-septiembre de 1975), por su parte, la RCE publicó un artículo de Sara Morgenstern de Finkel titulado *Hegemonía y educación*. En ese texto, Morgenstern de Finkel (1975) enunciaba que, tanto la denominada sociología radical como el marxismo mecanicista (léase, la filosofía de Althusser) sostenían que la educación reproducía la ideología burguesa y el educador era un agente de refuerzo de la cultura dominante. A pesar de su valor científico, proseguía la autora, tomadas en su sentido literal, aisladas de la práctica histórica, esas afirmaciones terminaban por funcionar como meros slogans, abriendo paso al "nihilismo pedagógico".

Para Morgenstern de Finkel (1975), la educación no sólo reproducía el orden social dominante, sino también generaba elementos de contradicción al interior del sistema social. Para la autora, la Escuela era una agencia ideológica, pero a nivel de las prácticas escolares, lo que se encontraba históricamente eran tendencias y contra-tendencias que tensionaban las estructuras sociales. Por lo tanto, la idea de la determinación mecanicista de la base sobre la superestructura ya no podía sostenerse. Entre ambas estructuras no sólo había relaciones y articulaciones, sino también especificidades propias que las definían. El vínculo entre la estructura y la superestructura estaba dado por algo concreto que era la función histórica de la hegemonía, cuya organización y coherencia internas eran elaboradas por los intelectuales orgánicos, según el uso que esta intelectual hacía del pensamiento de Antonio Gramsci.

Según Morgenstern de Finkel, la educación era una práctica de clase que revelaba una relación entre los medios y las relaciones que producían y reproducían conocimientos. Pero esta práctica, siguiendo a Gramsci, no era mecánica. No era un determinismo que

evocaba la relación biunívoca entre clase o fracción de clase e ideología educacional dominante. Por lo tanto, para la autora, la investigación sobre educación no sólo debía analizar cómo se vehiculizaba, sino también cómo se interfería en la construcción del cemento ideológico que configuraba la dominación social, ya que existía fuera de la cultura dominante, y también fuera de la cultura escolar, algunas prácticas residuales y desafiantes que no podían ser integradas a esos sistemas simbólicos y que portaban la posibilidad de la emancipación social.

Las ideas de Gramsci no eran desconocidas para el público lector de la RCE, y mucho menos para su director. Como sostiene Gómez (2016), probablemente la caja teórica del filósofo comunista italiano haya sido utilizada por primera vez en el campo de la teoría educativa local por Tedesco en su libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* (Tedesco, 1970). De todos modos, los usos intelectuales de Gramsci efectuados por Morgenstern de Finkel y la ubicación de su artículo en la revista tenían una intención muy concreta: comenzar a neutralizar el “nihilismo pedagógico” que sembraban los reduccionismos educativos de las propuestas intelectuales de los funcionalismos marxistas.

El número 13-14 (enero-septiembre de 1975) de la RCE no sólo marcó el final de una incipiente reflexión crítica sobre algunos autores, teorías, ideas y conceptos del pensamiento social francés de izquierdas que dominó la escena intelectual a fines de los años sesenta y principios de los setenta. Marcó, además, el cierre de esta publicación especializada, en un contexto político y social que ya no aseguraba la vida de las personas y sus ideas. Como señala Gómez (2020), Tedesco y sus colaboradores decidieron discontinuar la salida de la revista ante la agudización de las acciones de persecución y de averiguación de información sobre sus miembros y colaboradores. De esta manera, se cerraba no sólo esta experiencia política y pedagógica, sino también se caía el telón de la primera etapa de la producción intelectual del joven Tedesco.

A modo de cierre

La RCE fue una publicación elaborada por jóvenes graduados de las modernas carreras de “Ciencias de la Educación”. Entre otros autores, teorías, ideas y conceptos, esta revista dirigida por el joven Tedesco entre 1970 y 1975 se valió del uso de algunas ideas y conocimientos de parte del pensamiento social francés más novedoso y riguroso de aquella época para construir sus diferentes estrategias editoriales, que se forjaron al calor de las cambiantes condiciones históricas, políticas y sociales de fines de los años sesenta y principios de los setenta.

En una primera etapa, la RCE desplegó una estrategia editorial estructurada en torno a un posicionamiento “cientificista liberal” con tonos de “progresismo pedagógico”. Esa etapa se extendió desde el primer número (abril de 1970) hasta el sexto número (noviembre de 1971). En ese marco, se incluyeron las ideas de Filloux (1970; 1971), al menos, con una doble intencionalidad en el contexto de las disputas del campo educativo local: 1) para reforzar una toma de posición política y epistemológica favorable a los abordajes científicos e integrales sobre la relación entre la educación y la sociedad, cuyos fundamentos teóricos y metodológicos abrevaban en el paradigma de las modernas “Ciencias de la Educación” y no en los enfoques pedagógicos tradicionales, especulativos y endogámicos sobre los fenómenos educativos; 2) para acrecentar una ofensiva intelectual contra los “desarrollistas católicos” y los “liberales modernizadores”, cuya visión do-

minante sobre la educación (economicista, tecnicista) afirmaba que la Escuela formaba y seleccionaba recursos humanos para promover la movilidad social según los logros educativos personales. Contra esa “tecnocracia educativa”, Filloux (1971) y sus alusiones a *La Reproduction* de Bourdieu y Passeron (1970) le permitieron plantear también a la RCE que la Escuela con sus “rituales” no fomentaba el cambio social e institucional; no asignaba posiciones en el mercado laboral de la nueva economía del desarrollo según los esfuerzos individuales, sino que reforzaba la relación entre el rendimiento escolar y el origen social, tal como se demostraba en el trabajo de corte “desarrollista progresista” realizado por Barbosa Faría (1971) y publicado al inicio del número 5 y antes del artículo de Filloux (1971).

A partir del número 7 (abril de 1972), la estrategia discursiva de la RCE se radicalizó en términos políticos y pedagógicos. Esa estrategia tomó su forma con la aceleración del vértigo político y social, cuando el declive de la experiencia del “desarrollismo autoritario” de la “Revolución Argentina”, el retorno desde el exilio de Perón y el avance de los grupos políticos e intelectuales afines al nacionalismo popular y la izquierda marxista en las universidades.

En ese contexto, la nueva línea editorial de la revista comenzó a incluir artículos cuyas referencias teóricas centrales giraban en torno al estructuralismo marxista althusseriano, y en un rol subsidiario a la filosofía de Althusser, sobre las ideas encarnadas en *La Reproduction* de Bourdieu-Passeron y *L'école capitaliste en France* de Baudelot-Establet. El artículo de Vasconi (1973), por ejemplo, se presentaba como uno de los textos paradigmáticos de esa etapa para comprender cómo la estrategia discursiva de la RCE concibió a la Escuela, en una coyuntura cada vez más convulsionada, desde un posicionamiento pedagógico crítico orientado hacia la transformación y la emancipación sociales: la Escuela era representada como un Aparato Ideológico de Estado que inculcaba una ideología dominante, a través del ejercicio de una violencia simbólica, para reproducir las estructuras sociales desiguales.

Esa toma de posición radicalizada de la RCE se dirigió fundamentalmente contra la “tecnocracia educativa” desarrollista, que sostenía las ideas de neutralidad y promoción social asociadas a la institución escolar. Sin embargo, las opiniones sobre lo que debía hacerse con la Escuela en la sociedad socialista por venir estaban divididas entre los integrantes de la revista: Tedesco, por caso, no tenía afinidad con el punto de vista “anti-escuela” de Illich o Vasconi, dado que consideraba que la agencia escolar, con otras orientaciones políticas y educativas, tenía la misión de llevar la cultura y la ciencia hacia los sectores populares.

En la última etapa, que se extendió entre el número 11 (abril de 1974) y el número 13-14 (enero-septiembre de 1975), la RCE diseñó una estrategia editorial que, si bien no resignó la centralidad del pensamiento althusseriano, comenzó a esbozar una serie de críticas contra los principios lógicos y reduccionismos educativos de las denominadas sociologías mecanicistas y funcionalismos marxistas. Esas críticas se esgrimieron a través de dos frentes: 1) con posicionamientos marxistas más ortodoxos, como el de Lagrange (1974), que se oponía al “proyecto declarado” de Althusser (1970) y sus derivas en Baudelot y Establet (1971) por no reconocer a las relaciones sociales de producción capitalistas como un espacio en el que se estructuraba la génesis de la división social y la lucha de clases; 2) con artículos como el de Morgenstern de Finkel (1975), en el que se afirmaba que, con el teoricismo ahistoricista de los funcionalismos marxistas se corría el riesgo de caer en

el callejón sin salida del “nihilismo pedagógico”: en este sentido, el uso de las ideas de Gramsci por parte de esta autora le permitió a la revista de Tedesco (y sus lectores) iniciar una reflexión más calibrada sobre las relaciones entre la economía, la cultura y la educación, ya que desde esa óptica la Escuela era leída no como una máquina infernal que sólo

inyectaba ideología dominante a unos receptores pasivos para reproducir el orden social burgués y liberal, sino como una arena de la lucha de clases: como un ámbito de tendencias dominantes, pero también de contra-tendencias cuyas disputas políticas sólo podían dirimirse en el nivel de la praxis histórica y social.

El cierre de la RCE, en un contexto de represión paraestatal y de censura cultural estatal, en la antesala del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, se explica como una parte de la clausura semiótica operada sobre los campos intelectuales locales. Ante ese estado de situación, Tedesco y su equipo decidieron discontinuar la publicación. De esta manera, se cerraba la experiencia de una revista pionera en la manera de abordar los fenómenos educativos desde una perspectiva científica, holística y rigurosa.

Bibliografía

- Althusser, L. (1970) “Idéologie et appareils idéologiques d’Etat”, *La Pensée* nro. 151, pp. 67-125.
- Amar, H. (2016) *Bourdieu en el campo educativo argentino* (1971-1989). Buenos Aires: Biblos.
- Anadón, M. et al. (1975) “Análisis ideológico de textos escolares”, *Revista de Ciencias de la Educación*, nro. 13-14 (enero-septiembre), pp. 5-30.
- Barbosa Faría, R. (1971) “El rendimiento escolar y sus causas”, *Revista de Ciencias de la Educación*, nro. 5 (julio), pp. 3-21.
- Baudelot, Ch. et Establet, R. (1971) *L’ école capitaliste en France*. Paris: Francois Maspero.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris: Les éditions Minuit.
- Buchbinder, P. (2010) *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Burke, P. (2017) *¿Qué es la historia del conocimiento? Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- de Ípola, E. (2007) *Althusser. El infinito adiós*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Filloux, J. C. (1970) “Escuelas de formación de maestros y renovación de la enseñanza”, *Revista de Ciencias de la Educación*, nro. 3 (octubre), pp. 3-10.
- Filloux, J. C. (1971) “El proceso de enseñar-aprender y la investigación en Ciencias de la Educación”, *Revista de Ciencias de la Educación*, nro. 5 (julio), pp. 22-34.
- Friedemann, S. (2017) “La peronización de los universitarios como categoría nativa”, *Folia Histórica del Nordeste*, nro. 29, pp. 113-144.
- Gómez, S. (2016) “Juan Carlos Tedesco y el primer uso de Antonio Gramsci desde la teoría educativa argentina”, *Propuesta Educativa*, nro. 46, año 25, vol. 2, pp. 93-100.
- Gómez, S. (2020) “Sobre la trayectoria política, cultural e intelectual en los años sesenta y setenta de un cientista de la educación. Entrevista a Juan Carlos Tedesco”, *Revista del IICE*, nro. 43, pp. 75-86.
- Lagrange, H. (1974) “A propósito de la Escuela (crítica a un enfoque de L. Althusser)”, *Revista de Ciencias de la Educación*, nro. 12 (septiembre), pp. 3-20.
- Morgenstern de Finkel, S. (1975) “Hegemonía y educación”, *Revista de Ciencias de la Educación*, nro. 13-14 (enero-septiembre), pp. 31-42.
- Passeron, J. C. (1972) “Los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar”, *Revista de Ciencias de la Educación*, nro. 8 (agosto), pp. 3-14.

- Puiggrós, A. (2003) "Espiritualismo, normalismo y educación" en Puiggrós, A. (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. G. (2013) "Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960", *Diálogos*, nro. 1 vol. 17, pp. 155-184.
- Southwell, M. (2003) "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo" en Puiggrós, A. (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Suasnábar, C. (2004) *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Manantial.
- Tedesco, J. C. (1970) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Pannedille.
- Tedesco, J. C. (1972) "El debate de la Reforma Educativa: un caso de debate tecnocrático", *Revista de Ciencias de la Educación*, nro. 7 (abril), pp. 57-58.
- Tenti Fanfani, E. (2007) Hacia una ciencia social histórica en Tenti Fanfani, E. *La escuela y la cuestión social. Ensayos sobre sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vasconi, T. A. (1973) "Contra la Escuela. Borradores para una crítica marxista de la educación", *Revista de Ciencias de la Educación*, nro. 9 (mayo), pp. 3-22.

Entrevistas

Entrevista personal realizada a Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

138

Notas

- ¹ Este artículo fue elaborado en el marco del Grupo Interuniversitario de Estudios sobre la obra de Juan Carlos Tedesco, con sede en la UNIPE.
- ² "Preferimos hablar de investigación-intervención pues para el investigador se trata de representar, al mismo tiempo, un rol de consultor introduciendo, por la investigación, la posibilidad de un autoanálisis en el objeto de la investigación". (Filloux, 1971: 30).
- ³ En este caso, se hace referencia al grupo de asesores nucleados en torno al subsecretario de Educación Emilio Mignone, durante las gestiones de Dardo Pérez Guilhou (1969-1970) y José Luis Cantini (1970-1971) al frente del ministerio de Cultura y Educación de la Nación, cuando la "Revolución Argentina" (1966-1973). Entre sus asesores, Mignone contó con Antonio Salonia, Alfredo van Gelderen, Gustavo Cirigliano.
- ⁴ Se refiere por "Reforma Educativa" a la Ley Orgánica de Educación sancionada por el Poder Ejecutivo mediante la resolución nro. 994 del 10 de octubre de 1968. Entre otras iniciativas, la "Reforma" proponía la creación de la "Escuela Intermedia".
- ⁵ Pérez Guilhou ejerció como ministro de Cultura y Educación del gobierno de facto de Juan Carlos Onganía entre 1969 y 1970. El presidente Onganía (1966-1970) fue sucedido en el cargo por Roberto Levingston (1970-1971). El general Levingston designó como ministro de Cultura y Educación a José Luis Cantini. El tercer presidente de facto de la "Revolución Argentina" fue el general Alejandro Lanusse (1971-1973), quien nombró al frente de la cartera educativa a Gustavo Malek.
- ⁶ En la RCE, Tedesco (1972) criticó a los defensores a ultranza del cambio y el desarrollo, tales como el profesor Antonio Salonia, que consideraban que el sistema educativo sólo debía cumplir con una función económica para asegurar el crecimiento acelerado del país: esto era, la planificación del ajuste continuo (técnico, despolitizado) entre la oferta educativa y las demandas laborales. El éxito de las reformas educativas, decía

- Tedesco, siempre dependía de una dirección política y de su inserción en una estructura social.
- ⁷ Suasnábar (2004) se refiere a los “liberales modernizadores” como un grupo de especialistas liderados por Gilda de Romero Brest, que se habían refugiado en el CICE-ITDT luego del Golpe de Estado de Onganía y de los sucesos de “La noche de los bastones largos”. Entre sus ideas, según este autor, este grupo abrevaba en la “sociología científica” y el planeamiento educativo para conectar los objetivos del sistema de enseñanza con las demandas de la economía y sociedad industrial.
 - ⁸ Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación del Instituto Torcuato Di Tella.
 - ⁹ Según Buchbinder (2010), la avanzada de Onganía sobre las universidades públicas dispuso la emisión del decreto ley nro. 16.912, que suprimía el cogobierno y los consejos superiores y convertía a sus autoridades en interventores sujetos a los designios de los funcionarios nacionales. Las universidades de Tucumán, La Plata, Córdoba y Buenos Aires se opusieron a ese decreto ley. Los edificios de Medicina, Filosofía y Letras, Ingeniería, Arquitectura y Ciencias Exactas de la UBA, puntualmente, fueron ocupados por estudiantes y profesores en manifestación de rechazo a esa medida autoritaria. Las autoridades de la “Revolución Argentina” contrarrestaron con una represión feroz, el 29 de julio de 1966, configurando lo que se conoció como “La noche de los bastones largos”.
 - ¹⁰ Organización de los Estados Americanos.
 - ¹¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
 - ¹² Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
 - ¹³ Para una lectura del ideario desarrollista sobre la educación, se recomienda Puiggrós (2003), Southwell (2003), Suasnábar (2004), Rodríguez (2013).
 - ¹⁴ La investigación de Barbosa Faría (1971) contaba con el financiamiento de la Escuela Latinoamericana de Sociología de la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de Chile.
 - ¹⁵ Algunos fragmentos e ideas de este apartado forman parte del capítulo “*Entre Althusser y Bourdieu. La Revista de Ciencias de la Educación y la crítica a la ‘Escuela burguesa’*”, que se publicará en el libro *La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975). Una revista crítica, pionera y juvenil*, compilado por Sebastián Gómez y Victoria Orce.
 - ¹⁶ Entrevista personal realizada a Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
 - ¹⁷ Tedesco hacía referencia a la tecnocracia desarrollista católica, que ocupaba posiciones de poder en el ministerio de Cultura y Educación de los gobiernos de Onganía y Levingston (Entrevista personal realizada a Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). De todos modos, se puede decir que esa crítica también se dirigía a los “liberales modernizadores” refugiados en el CICE-ITDT.
 - ¹⁸ Tedesco aludía a las pedagogías de referencia de parte de la izquierda peronista, a las que se evaluaba como especulativas y de escaso rigor (Entrevista personal realizada a Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).
 - ¹⁹ Entrevista personal realizada a Juan Carlos Tedesco, 16 de abril de 2012, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
 - ²⁰ La RCE publicó un artículo de Passeron (1972) en el número 8. En ese texto, el sociólogo francés sostenía que no debía confundirse movilidad social con igualdad, ya que un sistema educativo podía fomentar la promoción social y, al mismo tiempo, reproducir las desigualdades estructurales entre los grupos y clases.
 - ²¹ Ídem Nota 10.



Hernán Mariano Amar es Doctor en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Docente-investigador, Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina. E-mail: hamar@untref.edu.ar

Artículos

Jóvenes investigadores

140

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

"Los unidocentes somos todo" La experiencia emocional de docentes rurales en Perú.

"We Single-Teachers are Everything". The Emotional Experience of Rural Teachers in Peru.

LUCIANA REÁTEGUI*

Instituto de Estudios Peruanos

Resumen:

El presente artículo revisa los resultados de una investigación realizada en el año 2014, la cual analizó la construcción de la identidad profesional de docentes de escuelas rurales de tipo unidocente en Perú. Desde una perspectiva que prioriza la dimensión afectiva, se analiza el trabajo emocional que realizan los docentes¹ para hacer frente a las condiciones laborales que se presentan en este tipo de escuelas (distancia territorial, alejamiento de sus núcleos familiares), así como en las respuestas que elaboran respecto a dichas circunstancias. Se argumenta que la experiencia emocional de los profesores estudiados se encuentra mediada por el sentimiento de soledad y alejamiento de sus familias, el cual pesará de forma más significativa en el caso de las mujeres. Frente a ello, el discurso de la vocación se erige como una forma de darle sentido a su trabajo en la escuela, a su vez que les permite diferenciarse de sus pares de colegios no unidocentes y urbanos.

Palabras clave: Docentes - Escuelas rurales unidocentes - Experiencia emocional

Abstract:

This article readdresses the results of an investigation carried out in 2014, which analyzed the construction of the professional identity among teachers in rural single-teacher schools in Peru. Emphasizing the affective dimension, the article analyzes the emotional work held by rural teachers to face the hard-working conditions in this type of schools (geographical isolation, separation from their nuclear family for long periods), as well as their coping strategies regarding said circumstances. The article argues that the teachers' emotional experience is mediated by the feeling of loneliness and separation from their families which affects women more than men. Given this situation, the discourse concerning their vocation stands as a way of giving meaning to their work at school and allows them to differentiate themselves from their peers in non-single-teacher and urban schools.

Keywords: Teachers - Rural Schools - Emotional Experience

Recibido el 21 de febrero de 2021 | Aceptado el 30 de marzo de 2021

Cita recomendada: Reátegui, L. (2021), "'Los unidocentes somos todo'. La experiencia emocional de docentes rurales en Perú", *Propuesta Educativa*, 30 (55), pp. 140-152

Introducción

En Perú, la educación en zonas rurales ha suscitado una serie de debates no sólo en relación con las condiciones materiales y pedagógicas en las que se encuentra (Arrunátegui y Mendoza, 2020; Montero, 2001), sino también respecto a su rol en la reproducción de desventajas sociales de sus estudiantes (Grompone *et al.*, 2018). Así, se reconoce como uno de los espacios menos atendidos a nivel político y en donde se ponen en manifiesto brechas educativas bastante acentuadas (Ames, 2016; Cuenca y Urrutia, 2019).

El 47,5% de las escuelas primarias en zonas rurales de Perú son de modalidad unidocente (Minedu, 2019). Es decir, son escuelas donde existe un solo profesor encargado de impartir clases a los estudiantes de primero a sexto grado de primaria (aula multigrado) y que, además, cumple el rol de director del centro educativo. Este tipo de escuelas, como señala Little (2004), se caracteriza por existir en zonas con alta dispersión geográfica, baja densidad poblacional y altos niveles de pobreza. Si bien las funciones manifiestas de estos docentes se encuentran referidas a las labores pedagógicas y administrativas, ellos también se encargan del mantenimiento y cuidado de la escuela. Asimismo, en algunos casos como los que se desarrollarán en este artículo, al ser lugares de difícil acceso y lejanos a las ciudades donde viven, los profesores realizan una especie de "mudanza" durante la temporada escolar hacia la zona donde se encuentra ubicada la institución educativa. Como se irá planteando más adelante, todo ello tiene efectos que van más allá de la propia práctica pedagógica y de gestión de la escuela; constituye una experiencia emocional particular en la vida de estos docentes.

El ser profesores de este tipo de escuelas plantea una serie de desafíos, estrategias y reconfiguraciones en el plano afectivo; no solo con relación a la escuela, sino también a su propia existencia y, en particular, su ocupación profesional. En ese sentido, abordar la dimensión afectiva permite observar las formas como los sujetos se mantienen y vinculan en determinadas posiciones sociales; no sólo desde las intenciones e intensidades de sus acciones, sino también desde la propia inacción (Ahmed, 2015; Abramowski y Canevaro, 2017).

La pregunta que persigue este artículo no se encuentra dirigida a entender qué son las emociones, sino más bien, qué producen y cómo se manejan dichas emociones en un entramado social específico. Así, se busca analizar la experiencia de los docentes de escuelas de modalidad unidocente desde una mirada que centre y problematice la dimensión emocional de su trabajo. Para ello, se han revisado los hallazgos de una investigación sustentada en el año 2014, la cual tuvo como objetivo analizar la identidad profesional que construyen los profesores de escuelas rurales de tipo unidocente en un distrito de la sierra norte del Perú (Reátegui, 2014). Una de las conclusiones de dicha investigación fue que no se podía entender su experiencia y, con ello, la forma como construyen su identidad profesional sin tomar en cuenta la dimensión afectiva de su trabajo. Si bien este hallazgo resultó importante para la investigación, no se profundizó en una interpretación sobre dicha dimensión, por lo que este artículo propone resolver ese interrogante.

Perspectiva analítica

Tradicionalmente, las emociones fueron tomadas como un aspecto íntimo y solo comprensible mediante técnicas psicológicas. La tradición sociológica se caracterizó por una impronta positivista, la cual desplazó por muchos años los intentos por incorporar di-

mensionen subjetivas en el análisis. Así, el estudio sobre el individuo y sus emociones fue pormenorizado debido a su "limitado" poder explicativo. Ello no significa que los sociólogos clásicos no hayan enunciado o incluido el tema emocional en su campo de estudio; sin embargo, este tenía un estatus marginal dentro de sus teorías. La obra de Weber es un buen ejemplo de ello, ya que como señala Bericat

"el carácter residual [de las emociones] es patente en la escasa atención que prestó en su obra a la 'acción afectiva', así como en su propensión a identificar este tipo de acción con la conducta pasional, separando de este modo razón y sentimiento" (2000: 147).

Esta escisión entre el mundo objetivo (razón, estructura) y subjetivo (sentimiento, individuo), acompañará los estudios sociológicos en gran parte de su producción.

No obstante, a inicio de los años setenta, la idea de sociedad como un todo cohesionado va perdiendo el poder explicativo debido a la aparición de diversos escenarios que cambian los grandes paradigmas sociales del orden (Ej. la revolución feminista). Este cambio de paradigmas exigió una respuesta desde la sociología, a través de la cual se erigieron corrientes donde los individuos y sus subjetividades toman un mayor protagonismo.

Dubet y Martuccelli (1998), quienes se inscriben en estas corrientes, proponen a la experiencia como un operador analítico capaz traducir fenómenos colectivos en "hechos concretos" que atañen a los individuos. Por un lado, la experiencia es un trabajo de construcción de identidad y sentido que le dan los individuos al conjunto social que los antecede y, a su vez, es resultado de lógicas de acción que no pertenecen a los individuos y que se les impone como pruebas que ellos no eligen. Los individuos se encuentran inscritos en diversas formas de acción y racionalidad, las cuales no se pueden categorizar como únicas; por el contrario, forman parte de un proceso de reflexión y redefinición constante de las acciones y, por ello, no siempre coinciden o se adecuan a las funciones o intereses establecidos (Dubet, 2007a).

Las pruebas y los soportes (Martuccelli, 2007) se constituyen como dispositivos que dan cuenta del anclaje entre el individuo y la estructura. Por un lado, las pruebas son desafíos estructurales que los individuos deben pasar sin mayor posibilidad de elección (ej. egresar de la escuela) y, con ello, ponen en manifiesto los medios que se poseen para sobrellevarlos. Los soportes, por el otro, son aquellos mecanismos que permiten que el individuo pueda sobrellevar su vida en el mundo social; supone un vínculo, el cual no puede ser controlado de forma directa y, por ello, siempre corre el riesgo de desaparecer. Tanto la noción de prueba como la de soporte, guardan una relación con la dimensión emocional del sujeto. De hecho, desde la perspectiva de la experiencia social, los actores se encuentran mediados por su dimensión afectiva y esta influirá fuertemente en la forma como los individuos reflexionan y actúan. En ese sentido, muchas de las pruebas (ej. pérdida de un ser querido) y los soportes (ej. relación de pareja) se pueden encontrar en este orden de la vida social (Martuccelli, 2007).

Para analizar dicho orden, Arlie Hochschild (1979) propone entender la experiencia emocional no sólo como un impulso primario, sino también como un elemento activo que interpela constantemente a las personas y modifica sus pensamientos y actitudes. Las emociones forman parte de un ordenamiento social, y por ello implican una interacción *"entre la conciencia de las emociones y la conciencia de las reglas emocionales, entre las reglas emocionales y el trabajo de las emociones, entre las reglas emocionales y la estructura social"*² (Hochschild, 1979: 560). La perspectiva de la *gestión emocional*³ se desvincula del enfoque psicoanalítico propuesto por Freud, que busca entender los impulsos incons-

cientes de las emociones, y de la mirada propuesta por Goffman, a través de la cual se pretende develar las formas como las personas "aparentan" sentirse. Es decir, toma distancia de los enfoques que perciben, por un lado, al individuo como un sujeto racional y calculador y, por el otro, como un ser dominado por sus instintos.

Para entender la experiencia emocional, la autora plantea tres dimensiones: la normativa, la expresiva y la política. La dimensión normativa la trabaja a través del concepto de *reglas emocionales*⁴, el cual hace referencia a las normas sociales que, más allá de regir la conducta de los individuos, también rigen sus sentimientos. De esta manera, se presentan como una forma de control social, ya que definen cuáles son los sentimientos adecuados y deseables de acuerdo con cada circunstancia. Por su parte, la dimensión expresiva hace referencia a lo que los sujetos pueden o no expresar. Así como señala que existen reglas emocionales, también postula la existencia de *reglas de expresión emocional*⁵, las cuáles delimitan en qué momento es adecuado sentir ciertas emociones y cómo expresarlas; y, por tanto, pueden ser tanto de represión como de evocación de algún sentimiento. Si bien en este caso el control social rige sobre la conducta o sobre la exteriorización que hace de los sentimientos, para Hochschild (1979; 2012) la *gestión emocional* no solo opera en un plano superficial, por el contrario, supone en muchos casos un cambio real de las emociones.

Por último, la dimensión política de las emociones se encuentra relacionada a la estructura social donde se ubica el individuo sentiente. Los sentimientos son ubicados dentro de una posición, no sólo en relación con su capital económico, sino también social y cultural; por lo que se encuentra íntimamente relacionado con factores étnicos, de clase o de género. La posición que ocupen los individuos va a estar mediada por una cultura emocional, sobre lo que tienen o no que sentir y hacer. Sentimientos como la vergüenza, el cual tiene un arduo tratamiento desde la sociología (Elías, 2015), ejemplifica bien esta tensión entre la interacción de las emociones con el entorno social. De acuerdo con Sara Ahmed, la vergüenza es un sentimiento "domesticador y de domesticación" (2015:170)

Adentrarnos a la cultura emocional supone preguntarse por el vínculo que se establece entre las emociones y las cosas, el cual puede generar efectos y constituye acciones en sí misma. Así, como señala Ahmed "[las] diferentes emociones, una vez que se experimentan, identifican y nombran como tales, involucran diferentes orientaciones hacia objetos y hacia otros" (2015:315). En ese sentido, las emociones tienen un componente inherentemente político, ya que se manifiestan en interacciones concretas mediadas por relaciones de poder y desigualdad.

Los casos estudiados

Dada la naturaleza de la investigación, se optó por el estudio de tres casos. La elección de llevar a cabo estudios de caso radicó en que este tipo de aproximación permitía conocer en profundidad y detalle las dinámicas de los profesores durante su labor como docentes y fuera de la misma (Stake, 2007). Se tomó como criterio de selección que se trate de profesores de escuelas unidocentes de zona rural y que hayan ejercido la docencia por más de diez años. Para todos los casos se utilizaron herramientas de recolección como las entrevistas a profundidad, la observación participante (dentro y fuera del aula) y la revisión de documentos normativos. Finalmente se seleccionaron los casos de Patricia, Cecilia y Rafael.⁶

Patricia nació en el año 1957, era madre de dos gemelas -las cuales tenían alrededor de veinte años cuando se realizó la investigación- y estaba casada con el padre de sus hijas. Desde el año 2001, a sus cuarenta y cuatro años, fue nombrada como profesora en la escuela unidocente en la que trabajaba cuando se llevó a cabo el estudio. Esta escuela se ubicaba en una ciudad diferente a la que vivía con su familia, aproximadamente a ocho horas de viaje (100 km de distancia y con bastantes dificultades para el transporte). Por este motivo, desde que fue nombrada en esa escuela, Patricia tuvo que permanecer durante las temporadas escolares ahí. Para ello, habilitó una habitación en la dirección de la institución escolar.

Cecilia era una mujer nacida en el año 1970, era soltera y no tenía hijos. En 1994, a sus veinticuatro años, la nombraron como profesora, trabajó en algunas escuelas (todas unidocentes) antes de ingresar a la escuela donde seguía trabajando cuando se le entrevistó. Esta escuela, también ubicada en área rural, se encontraba a unos 5 kilómetros de la ciudad capital de la provincia donde ella alquilaba un cuarto para quedarse. Por ello, Cecilia alternaba sus noches entre dormir en un cuarto habilitado en la dirección de la escuela y en su cuarto alquilado en la ciudad del distrito.

Por último, Rafael, era un hombre nacido en el año 1960, tenía una esposa y tres hijos, dos mujeres y un varón, de entre veinticuatro y dieciséis años cuando se realizó la investigación. En el año 1990, a sus treinta años de edad, lo nombran como docente de la escuela donde también seguía trabajando cuando se realizó la investigación. Como en el caso de Patricia, su casa en la que vivían su esposa e hijos se encontraba ubicada en una ciudad diferente (a una distancia aproximada de 120 kilómetros del centro educativo), por lo que Rafael también tenía una habitación habilitada en la escuela y alquilaba un cuarto en el pueblo más cercano.

Hallazgos

El vínculo familiar y las reglas emocionales

Una de las características que salta a la luz en los tres casos es que el trabajar en escuelas rurales de tipo unidocente, por sus características geográficas, implicó un traslado permanente a su centro de trabajo. Es decir, en la práctica, una mudanza para trabajar de lunes a viernes en la escuela durante los meses de marzo a diciembre. En contraste con la experiencia de cualquier otro tipo de profesor -sobre todo para los que trabajan en zonas urbanas-, para los profesores estudiados significó un elemento central en su experiencia como docentes.

De hecho, una de las principales conclusiones a las que se llegó en la investigación de la que se desprende este artículo (Reátegui, 2014), es que para los profesores estudiados estas escuelas no presentan una separación clara entre el espacio profesional y el espacio privado. Al ser el lugar en el que viven y en el que tienen una completa autoridad, se establece una relación ambigua con la institución educativa, en tanto constituye un espacio en el cual los profesores realizan actividades fuera de la docencia (comer, dormir y pasar sus ratos libres), pero también en el que deben cumplir responsabilidades profesionales.

El traslado a las escuelas tuvo repercusiones diferentes para cada uno de ellos. Para Patricia y Rafael supuso también el alejarse de sus hijos, que en ambos casos eran niños cuando empezaron la carrera docente. De acuerdo con lo señalado en las entrevistas, la de-

cisión de separarse de sus hijos fue, sin duda alguna, la más difícil de tomar y por la que reconsideraron más de una vez dejar la docencia. No obstante, contar con estabilidad económica y laboral significó uno de los principales motivos para tomar esta decisión.

Si bien los entrevistados lo señalaron como una cuestión de deliberación, el ser nombrados en escuelas de tipo unidocente no era parte de dicha decisión. Más bien, al no haber obtenido puntajes altos en las evaluaciones del Ministerio de Educación, fueron designados en estas escuelas sin más opciones. Es decir, trabajar en estas escuelas se planteó como una condición necesaria para continuar con su carrera, por lo que su aceptación e incorporación resultó siendo una de las *pruebas* más importantes que tuvieron que atravesar los tres profesores. El desafío no solo se relacionaba con la mudanza de los docentes, sino también, con relación a la carga laboral que implicaba trabajar en este tipo de escuelas. Como señaló Rafael: *"Los unidocentes somos todo. Somos directores, somos profesores, somos personal de servicio, somos auxiliares, todo somos"*.

Un punto crucial en su valoración se refiere a la estabilidad laboral. Cecilia, Rafael y Patricia señalaron que antes de ser nombrados sentían mucha angustia durante las vacaciones escolares ya que no recibían sueldo, pero, sobre todo, porque no sabían si se les abrirían plazas para el siguiente año. En ese sentido, ser nombrados y trabajar en estas escuelas les dio seguridad y apaciguó la angustia a nivel económico. Con hijos, para Patricia y Rafael, la necesidad de tener estabilidad económica se tornaba necesaria y es una de las principales razones por las cuales terminaron trabajando en estas escuelas. Al respecto, Patricia indicó que para ella era necesario tener un trabajo, ya que esto le permitiría darles una mejor educación y nivel de vida a sus hijas.

"Te sientes alejada de la familia, pero como yo les decía a mis hijas, si uno se aleja es porque quiere la base también para ustedes, porque si nosotras hubiéramos vivido juntas, nada hubiéramos logrado." (Entrevista a Patricia)

A pesar de que el motor de la decisión de Rafael y Patricia fue el mismo, se plantearon estrategias diferentes para sobrellevarlo. En el caso de Rafael, junto con su esposa, tomaron la decisión de que la familia se mudase al pueblo donde él estaba trabajando. Esto, además, debido a las distancias ya señaladas, supuso que sus hijos estudien la primaria donde Rafael enseñaba. Si bien esta decisión se vio mediada por su asignación en dicha escuela, la estrategia de llevar a sus hijos con él fue reforzada no desde un plano afectivo y de cercanía con sus hijos, sino del aseguramiento de una buena calidad educativa. En palabras del propio Rafael: *"qué mejor que asegurar la enseñanza de mis hijos en mi escuela"*.

No obstante, cuando sus hijas pasaron a secundaria tuvieron que mudarse porque no existía oferta educativa secundaria y superior cerca de la escuela donde trabajaba. La diferencia de edad hizo que el último hijo se mude con sus hermanas y su mamá aun estando en primaria, por lo que fue el único que no estudió en su escuela. Para Rafael, la mudanza de su familia fue uno de los momentos más difíciles que tuvo que afrontar: *"No podía imaginarme estar alejado todo el tiempo de mis hijas. Me ha costado acostumbrarme a tenerlos lejos."*

Otra fue la situación por la que pasó Patricia, ya que sus hijas y su esposo nunca se mudaron a un lugar cercano al colegio donde ella trabajaba. De acuerdo a lo señalado, su esposo tenía trabajos eventuales en la ciudad que tenía que atender y, además, sus hijas tenían problemas de asma por lo que el clima en la zona donde ella trabajaba no les convenía (era muy frío).

“Yo me tuve que venir a trabajar y él se quedó con las niñas. Yo quería que él me siguiera, pero los lugares a los que tenía que ir eran muy lejos y las bebés eran prematuras así que no se podía. Yo las dejé de año y medio para regresar a trabajar. Las veía cada fin de mes nada más porque estaba lejos. Lo que yo más quería era tenerlas conmigo, pero por salud no se podía” (Entrevista a Patricia)

En general, en el discurso de Patricia aparecen más elementos relacionados al arrepentimiento o culpa por un supuesto “abandono”. Si bien las circunstancias fueron diferentes, para Rafael el alejamiento de sus hijas no conllevaba una carga tan fuerte como para Patricia. Una de las diferencias más importantes podría encontrarse relacionada con el rol de madre y padre socialmente establecido, donde el padre es el proveedor y la madre la cuidadora. En ese sentido, para Rafael el hecho que sus hijos vivieran con su esposa era algo positivo y normal: *“ellos están con su mamá, les va bien”*. Si las circunstancias laborales no permitían que estén juntos, lo natural es que los hijos se queden con su mamá.

Para Patricia la situación fue diferente, ya que al ser ella la madre, la separación termina siendo un indicador de falta de cumplimiento de su rol. La maternidad como norma les exige a las mujeres encargarse del cuidado de sus hijos, ser incondicionales a ellos y, por lo tanto, también es necesario “estar presentes”. En términos de Hochschild (2003) existe una *cultura emocional* sobre la maternidad que pauta cómo es que debe sentirse y comportarse una mujer al ser madre. Las culturas emocionales se encuentran atadas a las posiciones sociales de los individuos, sin embargo, no solo se impregna a través de la posición social que ocupan, sino también por medio de una creencia sobre las emociones que deberían, o no, producirse en determinada circunstancia como el ser madre. Es decir, funcionan también como un marcador ideológico.

Con relación a esto, Zicavo (2013) señala que el “sentimiento de culpa” es un mecanismo recurrente en las mujeres que intentan conciliar la maternidad con el trabajo. Así, indica que el hecho de que la vida profesional constituya una fuente de satisfacción de igual o mayor importancia que su espacio familiar “contradice la ideología según la cual la maternidad debería ser el ámbito de “natural” realización para las mujeres” (p.67).

Si bien Rafael también señaló que para él fue muy dura la separación de sus hijas e hijo, Patricia tenía un discurso mucho más autocrítico con ella misma. La decisión del alejamiento, en ese sentido, pesa más en una madre que en un padre porque pone en duda su rol. Este mandato de “cómo se debe sentir” una madre en una circunstancia como la separación de sus hijas constituye una regla emocional y, por ello, la justificación sobre el alejamiento fue bastante más elaborada y reiterativa en el caso de Patricia.

En contraparte, el tema del traslado no significó tanto para Cecilia, ya que no tenía hijos ni pareja, por lo que, de acuerdo a la entrevista, el único vínculo importante que ella había dejado cuando se trasladó fue el de sus padres. Sin embargo, al haber empezado su carrera docente a la corta edad de diecisiete años, ella señalaba que se encontraba ya acostumbrada a estar sola. Por ello, al preguntarle si tenía pareja ella contestó *“¿para qué pues voy a tener pareja? Estoy muy bien sola, sin que nadie me fastidie”*. Asimismo, cuando se le consultó si había pensado en algún momento en tener hijos, Cecilia contestó enfáticamente *“Ya tengo 24 hijos que cuidar”* haciendo referencia a sus estudiantes. Para luego señalar que se sentía muy vieja para tener hijos y que no tenía tiempo para conseguir pareja.

En relación a lo señalado líneas arriba sobre Patricia, las respuestas cortas y enfáticas que daba Cecilia parecían constituir una estrategia para hacer frente al mandato de la materni-

dad, por un lado, y al de tener pareja, por el otro. Es decir, tras sus respuestas no quedaba espacio para ahondar más en el tema y, por el contrario, denotaba tranquilidad con su situación de mujer soltera y sin hijos. Así también, al referirse a los estudiantes de su colegio como hijos, de alguna manera, solucionaba una tensión con la que conviven las mujeres trabajadoras entre la "vocación materna" y la "vocación profesional" (Zicavo, 2013:80).

Durante el periodo de la investigación, Patricia y Rafael viajaban los fines de semana para ver a sus familias. Los viernes, al finalizar el horario de clases (a veces también recurrían a cancelar la clase de los viernes para tener un día más en sus casas), ellos se dirigían a la ciudad capital para estar el fin de semana con sus familias. Para Patricia esto implicaba un traslado de una hora en moto y tres horas y media más en bus hasta la ciudad. Es decir, un total aproximado de cinco horas de viaje. Regresaba a la escuela los lunes en la mañana, por lo que salía de su casa a las 4.30 de la mañana. De acuerdo a Patricia, el colegio donde trabajaba era la opción más cercana a su familia que se le presentó.

El trayecto de Rafael era más largo porque su escuela se encontraba en un lugar menos conectado. En moto se tardaba dos horas hasta la ciudad donde tomaba el bus, que tardaba tres horas y media más. Por este motivo, había semanas en las que Rafael ya no iba hasta su casa, pero procuraba ir por lo menos un fin de semana al mes. Si bien este trayecto de regreso a sus casas resultaba siendo un motivo de incomodidad, se había tornado parte de su cotidianidad y sobre lo cual señalaban estar "acostumbrados". Por ejemplo, los viajes en moto muchas veces se traducían en problemas a la espalda o, en algunas ocasiones debido a las lluvias, en accidentes. La costumbre, de esta forma, aparece como un acto antes que, de actuación, de adaptación profunda (Hochschild, 1979).

Por otro lado, al encontrarse distantes no solo de sus núcleos familiares, sino también de otras casas, comercios o espacios de ocio. Patricia, por ejemplo, trabajaba en un caserío bastante disperso en el que vivían treinta familias, la casa más próxima se encontraba a diez minutos caminando. Según señaló en las entrevistas, esto le generaba una sensación de aislamiento bastante grande, a lo que se le sumaba la falta de señal telefónica y de agua.⁷ Una de las estrategias que había encontrado para no sentirse sola fue entablar una relación de amistad con una profesora -Johana- de una escuela multigrado que trabajaba en un caserío aledaño. La escuela de Johana, donde también dormía de lunes a viernes, se encontraba a cuarenta minutos caminando de la escuela de Patricia y tenía agua potable. La compañía y el acceso al agua potable, que permitía que las tareas de aseo o preparación de almuerzo sean más simples, generaron que Patricia se dirigiera por lo menos tres veces a la semana donde Johana y, en muchas ocasiones, se quedara a dormir ahí.

Para Patricia el mantener una relación de cercanía con Johana significaba un soporte emocional bastante importante. Es decir, constituía un mecanismo que le permitía sostener su trabajo en la escuela y, sobre todo, afrontar la sensación de soledad que tenía. Pero, también, compartían el sentimiento de estar lejos de sus familias: *"Es que no te puedes pasar la vida alejado de tu familia, hay profesores que se han sacrificado toda su vida, es para aplaudirlos por su labor, pero ¿dónde queda tu familia? Por eso he pensado dejar la docencia y buscar otro rumbo. Pero por el momento acá sigo"*.⁸ En esta línea, Rafael también señalaba que a pesar de haber pasado veinticuatro años desde que trabaja en la escuela y que sus hijos ya estaban más grandes, el hecho de que viva lejos era aún un motivo de angustia para su familia. Esto, además, se acentuaba porque en el caserío donde trabajaba, como el de Patricia, no había señal telefónica, lo que genera una mayor distancia

entre él y sus hijos: *“Los hijos ya van creciendo, y me dicen papá estás allá solo ten cuidado. Mi hija la mayor cada vez que me despido ella llora, cada fin de semana, ella es muy sentimental, le preocupa”*.⁹

“Ya tengo 24 hijos que cuidar” o la dimensión política del trabajo emocional

Las circunstancias de vivienda y, sobre todo, el alejamiento de sus vínculos familiares ha constituido una parte importante de su profesión. Pero también, las condiciones pedagógicas y materiales de la escuela han significado desafíos importantes para el trabajo de estos docentes. Como se concluyó en la investigación que precede este artículo (Reátegui, 2014), estas circunstancias laborales de alguna manera aunaban en un discurso sobre la vocación como parte constitutiva de su labor como docentes. La vocación es el elemento que los profesores manifestaban cuando se les preguntaba por su mantenimiento en estas escuelas, el cual combinaba elementos como el sacrificio y compromiso por su trabajo.

En principio, los tres profesores se mostraban bastante críticos respecto al trabajo que les correspondía desempeñar en sus escuelas. Sus respuestas interpelaban la modalidad unidocente e indicaban bastante disconformidad con la estructura de trabajo, especialmente, en relación a otros centros educativos. Al respecto, por ejemplo, Cecilia señalaba que la modalidad unidocente debería desaparecer: *“Me gustaría que desaparezcan los centros educativos unitarios, tal vez se puedan concentrar, unificarse y de esta manera desaparecer y donde hay más población ahí ubicarnos”*. Por su parte, Rafael comparaba la organización y trabajo en este tipo de escuelas con relación a una escuela polidocente y, probablemente, urbana: *“No existen [ventajas] o sea pues imagínese, si nosotros nos comparamos a un colegio grande, nosotros lo hacemos todo, mientras que ellos tienen secretaria, tienen portero, subdirector.”* Patricia señalaba que la labor en ese tipo de instituciones educativas requería mucho trabajo: *“Bueno, es un poco... trabajoso ¿no? Es, ¿qué le diré?, es bastante... es bastante trabajo para nosotros los unidocentes porque tenemos que estar haciendo nóminas, documentación de dirección, y a la vez, estar programando para los alumnos. Es un poco difícil”*.

Esta percepción negativa sobre su trabajo constantemente iba acompañada de un discurso sobre el compromiso y el sacrificio que tenían con sus estudiantes y la institución. Esta tensión entre la insatisfacción laboral y el compromiso institucional de alguna manera se resolvía a través del discurso de la vocación, que aparecía como un dispositivo a través del cual explicaban -sin precisar- el porqué de su trabajo en ese tipo de escuelas:

“Uno es la vocación pues ¿no? de ser docente, porque no todos tenemos vocación y no todos actuamos de la misma manera, algunos están mirando la hora, ya que hora es para irse, están mirando un feriado, feriado largo, se cogen el feriado largo y no recuperan. Nadie recupera, eso es lo triste”. (Entrevista a Rafael)

“bueno, porque me gustaban los niños y mi vocación era ser docente (...) yo jugaba a la profesora cuando tenía 8 años, 10 años” (Entrevista a Patricia)

Al respecto, Dubet (2007b) señala que a través de la vocación los docentes reafirman su compromiso con los principios de la institución y los encarnan. De esta forma, se erige una conexión entre la vocación y lo sagrado:

"No obedezco al maestro o al médico porque tenga una personalidad simpática o autoritaria, sino porque actúa en nombre de la Razón, de la Nación, de la Cultura, de la Ciencia (...) En el programa institucional, la principal virtud del actor encargado de socializar al otro no es su competencia técnica y profesional, sino el hecho de que "crea", que tenga una vocación, que encarne los principios y se sacrifique por ellos" (Dubet, 2007: 45-46).

Dentro de esta narrativa, no es casual que los docentes estudiados señalen a la vocación como el principio que erige su decisión y práctica docente. Tedesco y Tenti Fanfani (2002) señalan que una de las imágenes representativas del docente es la del maestro apóstol al que se le asigna representaciones de su trabajo ligadas a cualidades morales. Es decir, la enseñanza es entendida más que como una profesión, como una misión. No obstante, en los tres casos este discurso también se encontraba vinculado a la idea de construir personas de "bien", buenos ciudadanos peruanos, a los que se les debe cuidar e incentivar en su desarrollo: *"Y nosotros queremos hombres que salgan, hombres y mujeres de bien porque eso es lo que necesita el país y eso es lo que es parte de nuestra obligación como maestros, incentivarlo"*.¹⁰

Como señala Abramowski (2015), la vocación es resultado de una serie de "traducciones" realizadas sobre los significados del trabajo, algunas sin duda provenientes de una matriz religiosa, pero otras ligadas a las satisfacciones personales y al discurso público sobre la docencia. El núcleo de las respuestas de los docentes estudiados mantuvo a la vocación como eje principal de su trabajo, como un dispositivo que les permitía superar las condiciones materiales y emocionales adversas que viven el día a día. En línea con ello, Cuenca señala que la vocación constituye un elemento estructurador del trabajo docente, el cual *"sirve como garrocha para saltar obstáculos, a la vez que como el sentido mismo de su identidad profesional"* (2020:197)

En ese sentido, a través del discurso de la vocación obtienen "fuerzas" para afrontar y sobreponerse al sentimiento de soledad y a las condiciones materiales que se imprimen como parte de su trabajo. Esta vocación se encuentra abocada al cariño que sienten por la enseñanza y los niños con los que trabajan; por lo que se presenta una forma particular de referirse a los estudiantes ligada a un vínculo más personal que profesional (Muñoz, 1992). Al respecto, Rafael señaló: *"Yo la docencia ya lo llevo en el corazón, no lo puede nada ni nadie, si pues imagínese uno tiene que dejar a los hijos abandonados para estar con los hijos de la comunidad"*. En ese sentido, la vocación no sólo implica sacrificios, sino también recompensas.

En esta línea, las circunstancias que afrontan los docentes en estas escuelas tienen un efecto no solo a nivel profesional, sino también emocional. En términos de Hochschild (2012), el discurso de la vocación podría responder a un trabajo de modificación de sus emociones a través de la transformación de su percepción o interpretación sobre su labor en la escuela. Más allá de las condiciones en las que trabajaban, el ser docentes de zonas rurales, trabajar con niños en situación de vulnerabilidad y haber realizado ciertos sacrificios familiares, constituían factores que legitimaban y fortalecían su trabajo como docentes: *"tuve que dejarlas a mis hijas por trabajar por amor, como se dice mi esposo, por amor a la patria. Tuve que dejar a mis hijitas"* (Entrevista a Patricia)

Debido a su lógica productiva, el trabajo modifica el sistema emocional en el que se insertan los individuos (Hochschild, 2012). Así, la gestión de las emociones en estos contextos deja de ser un acto privado para constituirse principalmente como un acto público. En ese sentido, el discurso de la vocación parece no suponer un acto espontáneo de

trabajo emocional, sino una elaboración sistemática sobre la configuración de ciertas emociones. Lejos de entenderla como algo opuesto a todo tipo de racionalidad profesional, *“la vocación aparece como ‘la’ categoría afectiva fundante de la docencia como profesión”* (Abramowski, 2015: 68).

Conclusiones

Como parte de su trabajo docente en escuelas rurales unidocentes, los profesores no sólo han tenido que enfrentar una labor desafiante tanto a nivel pedagógico como administrativo (Reátegui, 2014), sino también han afrontado un proceso de alejamiento de sus núcleos familiares y una cotidianeidad solitaria. El trabajo como docentes, entonces, no sólo ha significado una *prueba* en términos profesionales, sino también emocionales.

En el plano familiar, tanto para Patricia como para Rafael, el alejamiento de sus familias les produjo sentimientos de profunda tristeza. No obstante, la cultura emocional del ser madre para Patricia generó también culpa y frustración. Después de más de trece años como docente, ella continuaba cuestionándose la decisión de alejarse de sus hijas por el trabajo. A pesar de que Rafael y Patricia comparten experiencias similares, la dimensión emocional los ha interpelado de formas distintas. Como señala Ahmed, el tener un sentimiento compartido no necesariamente implica tener la misma relación con dicho sentimiento. Por el contrario, puede constituir una “comunicación fallida”, o un espacio de tensión personal y social (Ahmed, 2015). En general, para las mujeres “priorizar” la vida laboral sobre la vida familiar resulta siendo algo cuestionable no sólo a nivel social, sino también individual; esta carga normativa ha provocado que el alejamiento de su familia sea una experiencia mucho más intensa para Patricia.

El plano profesional, por su parte, se presenta como un desafío más “resuelto”. Como se ha ido señalando, el discurso de la vocación ligado a la representación institucional y el sacrificio por los niños y niñas de la escuela generaba que los docentes se sientan conformes y, de alguna manera, orgullosos de su trabajo. Nobile (2015) señala que el discurso del sacrificio tiene también un fin público, ya que se presenta como un catalizador de las emociones que tienen los docentes en las escuelas. De esta forma, se construye un “otro” vulnerable (los estudiantes) y se prioriza un discurso sobre la institucionalidad, o sobre la importancia de la educación y el rol que cumplen. La vocación, de esta forma, resulta siendo un trabajo de producción de sentido sobre su ejercicio profesional.

A pesar de ello, el discurso de la vocación convive con la idea de que el tipo de institución en la que trabajaban cuenta con condiciones muy adversas y laboralmente insostenibles. Las comparaciones con instituciones de otro tipo -más grandes, con mayor cantidad de personal, con condiciones materiales más favorables, etcétera-, eran frecuentes. Los docentes estudiados eran conscientes de su posición “subalterna” en el sistema educativo, no sólo porque nadie elige trabajar en este tipo de escuelas, sino también porque no encontraban soportes institucionales muy claros para realizar su trabajo (Reátegui, 2014). No obstante, también erigían discursos de superación ante dichas circunstancias, como señaló Cecilia al preguntarle por las ventajas de trabajar en estas escuelas: *“¿Las ventajas? Bueno que tu solita haces lo que quieres”*. Este posicionamiento en el espacio laboral de parte de los profesores unidocentes supone un reconocimiento de procesos de diferenciación societal más amplios.

De acuerdo con el lugar dónde ejercen su profesión, a quiénes la imparten y las emociones que les suscitan, los profesores de escuelas unidocentes encontrarán distancias significativas con sus pares. En este contexto, la vocación resulta siendo un dispositivo que le da sentido a la distancia social y laboral existente entre ambas formas de ejercer la profesión. En el caso de las mujeres, además, permite apaciguar la disonancia entre la cultura emocional del ser mujer y las circunstancias laborales en las que se encuentran. Reconociendo que la vocación es una convicción real que mueve al profesorado, esta parece erigirse como un dispositivo de *gestión emocional* a través del cual los y las docentes adaptan sus emociones a lo socialmente esperable y, con ello, afrontan su estancia en la escuela.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2015) "La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión", en Solana, M. y Macón, C. (eds.), *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Buenos Aires: Título.
- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017) Introducción, en: Abramowski, A. y S, Canevaro (Comp.). *Pensar los afectos: Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Ahmed, S. (2015) *La política cultural de las emociones*. México: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Ames, P. (2016) "Hacer visible y mejorar la educación rural: una tarea pendiente" en *Metas del Perú al Bicentenario*. Lima: Editor. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/308023866_Hacer_visible_y_mejorar_la_educacion_rural_una_tarea_pendiente_Nino_rural_Nino_urbano
- Arrunátegui, G. y Mendoza, J. (2020) "Un reto pendiente: las condiciones físicas de las escuelas rurales multigrado de Piura, Cajamarca y Loreto". Aportes para el diálogo y la acción, N°3. Lima: CREER, GRADE y ODF. Disponible en: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-3.pdf>
- Bericat, E. (2000) "La sociología de la emoción y la emoción en la sociología", *Papers*, 62, pp.145 -176. España: Universidad de Málaga.
- Cuenca, R. (2020) *La misión sagrada. Seis historias sobre qué es ser docente en el Perú*. Perú: IEP.
- Cuenca, R. y Urrutia, C. (2019) "Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú", *RMIE*, 2019, Vol. 24, Núm. 81, pp. 431-461.
- Dubet, F. (2007a) *La experiencia sociológica*. España: Gedisa Editorial.
- Dubet, F. (2007b) "El declive y las mutaciones de la institución", *Revista de Antropología Social*, 2007, pp. 39-66.
- Dubet, F; y Martuccelli, D. (1998) *En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar*. España: Editorial Losada.
- Elías, N. (2015) *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Grompone, A., Reátegui, L. y Rentería, M. (2018) "Acumulación de desventajas: el tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior" en Fort, R; Varese, M; y C, De los Ríos (eds.). *Sepia XVII. Perú: el problema agrario en debate*. Lima: SEPIA.
- Hochschild, A. (1979) "Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure". *AJS*, Volume 85, Number 3. pp. 551-575.
- Hochschild, A. (2003) *The second shift*. Estados Unidos: The Penguin Group.
- Hochschild, A. (2012) *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Estados Unidos: University of California Press.
- Little, A. W. (2004) *Learning and Teaching in Multigrade Settings*. UNESCO EFA Monitoring Report. Disponi-

ble en: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextLittle.pdf>

- Martuccelli, D. (2007) *Lecciones de sociología del individuo*. Cuadernos de trabajo n°2. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Minedu (2019) *Estadística de la Calidad Educativa. Indicadores 2019*. Disponible en: <http://escale.minedu.gob.pe/indicadores>
- Montero, C. (2001) *La escuela Rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación del Perú y Tarea Asociación Gráfica Educativa. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/279/150.%20La%20escuela%20rural%20Modalidades%20y%20prioridades%20de%20intervenci%3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, F. (1992) "Observando el aula: la etnografía y la investigación educativa", *Debates en Sociología*, N°17. Lima: PUCP
- Nobile, M. (2015) "Placeres y compromisos en la labor docente en la escuela secundaria: transformación del otro y reconocimiento personal", *Revista Trabajo y Sociedad*, Nro. 25 (invierno), ISSN 1514-6871, pp. 99-110. Disponible en: <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/25%20Nobile%20Docentes%20secundarios.pdf>
- Reátegui, L. (2014) *Hacia la construcción del sujeto profesional: la experiencia de los docentes que se desempeñan en escuelas de modalidad unidocente en zona rural: el caso del distrito de Julcán*. Tesis para optar el título de Licenciada en Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Ciencias Sociales.
- Stake, R. (2007) *Investigación con estudios de caso*. España: Ed. Morata.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Versión preliminar. Buenos Aires: IIEP.
- Zicavo, E. (2013) "Dilemas de la maternidad en la actualidad: Antiguos y nuevos mandatos en mujeres profesionales de la ciudad de Buenos Aires", *La Ventana*, Núm. 38, pp.50-87.

152

Notas

- ¹ En el artículo se utilizará el masculino "los" para referirme a las y los profesores.
- ² La traducción es propia.
- ³ En algunos casos señalada como *emotion management* o *emotion work*.
- ⁴ Traducción de *feeling rules*.
- ⁵ Traducción de *expression rules*.
- ⁶ Los nombres han sido cambiados.
- ⁷ Las familias del colegio se turnaban en la provisión de agua para la escuela: tanto para el aseo de los estudiantes como para la cotidianeidad de Patricia.
- ⁸ Entrevista a Johana.
- ⁹ Entrevista a Rafael.
- ¹⁰ Entrevista a Cecilia.



Luciana Reátegui es Licenciada en Sociología, Pontificia Universidad Católica del Perú; Maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Investigadora, Instituto de Estudios Peruanos, Perú. E-mail: lreategui@iep.org.pe

La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor.

SABRINA MARIEL PÉREZ*

Los estudios sobre desigualdades sociales constituyen un tema nodal y recurrente en el campo de la sociología. Desde diversos puntos de vista y niveles de análisis, numerosos autores como Tourain (de quien Dubet fuera discípulo), Bourdieu, Tilly o Castells, por mencionar algunos, se han dedicado a desentrañar las causas y factores determinantes de las desigualdades, reconstruir sus características, medirlas, y ofrecer posibles abordajes para interpretar las dinámicas y procesos asociados a éstas. Dubet es, sin dudas, uno de los exponentes contemporáneos en la materia, con una obra prolífica que aborda en profundidad el fenómeno a través de distintas aristas. Algunas de sus lecturas obligadas al respecto son *¿Por qué preferimos la desigualdad?* (2015) y *Repensar la justicia social* (2011). Sus estudios sobre las desigualdades se caracterizan por una aguda comprensión del comportamiento humano, el procesamiento subjetivo de estas experiencias y su relación con las grandes metamorfosis sociales. En el presente ensayo, el autor continúa sus reflexiones sobre las transformaciones de la modernidad tardía y sus consecuencias sociales. Apoyándose en su instrumental teórico previo, retoma aspectos de obras pasadas como la problematización de la noción de justicia social, el declive de las instituciones de la modernidad (haciendo hincapié aquí en las clases sociales), la concepción de la igualdad de oportunidades y la meritocracia.

En esta ocasión, la hipótesis que desarrolla es que en las últimas décadas ha operado una transformación del régimen de las desigualdades, producto del agotamiento del sistema de clases sociales propio de las sociedades industriales. Estas mutaciones se traducen en un efecto de atomización, donde las desigualdades se multiplican y diversifican. Dejan de estar inscriptas en estructuras estables, bajo las que se podían constituir identidades colectivas y grandes relatos que permitían dotar de sentido a las vivencias atravesadas. Por el contrario, la experiencia de la desigualdad en la modernidad tardía es sobre todo una experiencia individual, y por ello más cruel, porque pone en entredicho la propia valía del sujeto, una prueba individual que lleva al desprecio y la humillación. Dubet encuentra allí la explicación a las iras, indignaciones y resentimientos que abundan en estos días, y advierte sobre la relación que esto guarda con el advenimiento de gobiernos populistas.

Recibido el 4 de abril 2021 | Aceptado el 10 de mayo 2021

Reseñas Libros



François Dubet

La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor. Siglo XXI Editores, 2020, 123pp.

153

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

El libro se estructura en cuatro capítulos que presentan progresivamente los argumentos que sustentan la hipótesis planteada. En el primero de ellos, Dubet se aboca a analizar en clave histórica el pasaje de la sociedad estructurada bajo la lógica de las clases sociales al régimen de las desigualdades múltiples, donde las antiguas clasificaciones son reemplazadas por la desagregación de posiciones, calificaciones y estatus. Reflexiona en torno a la pérdida de centralidad de las clases sociales como principio organizador social que, si bien sostenía posiciones desiguales, permitía a las personas reconocerse en circunstancias más o menos homogéneas entre sí. En esta nueva coyuntura las vivencias de las desigualdades se fragmentan y singularizan para convertirse en una experiencia solitaria. Los modos en que esos fragmentos reconfiguran las representaciones de la desigualdad se abordan con más detalle en el segundo capítulo. Allí explora lo que podría denominarse la “interseccionalidad” de las desigualdades, la multiplicación de criterios que intervienen en las percepciones de la desigualdad y las identificaciones. El género, la etnia, los títulos educativos, el origen social, los estilos de consumo, son algunos de los elementos que se combinan para establecer finas jerarquías que, lejos de ser estáticas, se desplazan en función de los criterios que se elijan para pensar la desigualdad. El autor nos lleva a cambiar el foco de la lente para examinar en el nivel micro las pequeñas diferencias cotidianas con aquellos más cerca nuestro, que afectan la percepción subjetiva de las desigualdades y que pueden sentirse más reales, y por ende más dolorosas, que las obscenas brechas con el 1% más rico y a la vez más distante.

Los debates en torno a la justicia social son una constante en su obra, a lo largo de la cual dialoga con autores como Rawls, y Fraser acerca del interrogante filosófico y ontológico sobre qué es la justicia. En el tercer capítulo recupera estas cavilaciones, argumentando que el cambio en el régimen de desigualdades implica a su vez una mutación en los modelos de justicia. Asocia estos cambios al principio meritocrático de igualdad de oportunidades¹, según el cual todas las personas deberían tener las mismas posibilidades de alcanzar las mejores posiciones, partiendo de condiciones similares y en función de su esfuerzo, pero manteniendo las distancias sociales. Esta concepción contiene intrínsecamente la noción de que ciertas desigualdades son justas, porque la competencia es equitativa, y que la responsabilidad de ellas recae en cada individuo. Dado que se parte de principios (teóricos) de igualdad, cada uno vivencia sus desigualdades como un ataque a su dignidad, una humillación personal y al sentimiento de desprecio.

El autor se pregunta por qué esas dolorosas vivencias de la desigualdad generan iras e indignaciones que no se traducen en un fortalecimiento de los partidos políticos con un perfil más progresista o de izquierda. En el cuarto capítulo bosqueja algunas respuestas a este fenómeno, aduciendo que el régimen de desigualdades múltiples al individualizar la experiencia de las desigualdades dificulta la capacidad de los sujetos de verse representados por partidos programáticos. Además, la incertidumbre sobre la propia posición incita al deseo de distanciamiento de aquellos que están en peores circunstancias y de los que se sospecha de ser falsas víctimas. El estilo paranoico que caracteriza estos razonamientos puede dar lugar a las opciones y salidas de corte populista (de todo el espectro político), en los cuales a través de discursos indignados se acusa a extranjeros, pobres, empresarios, embajadas, entre otros posibles enemigos, de ser el origen de todos los males.

Finaliza su trabajo arguyendo que la lucha contra las desigualdades debe darse en los dos frentes, tanto en el de las “grandes” y más extremas brechas sociales, como en el de las “pequeñas” expresiones de la desigualdad con las que convivimos a diario. Para ello,

insta a las izquierdas democráticas a proponer otros horizontes de justicia social, con políticas públicas universalistas que convoquen a los ciudadanos y promuevan puntos en común.

Cabe aquí hacer una digresión respecto del concepto de populismo que el autor aduce que utiliza a falta de un término más adecuado. Se trata de un concepto elusivo que según la perspectiva teórica desde la cual se lo observe designa distintas cosas a la vez y tiende a igualar bajo la misma categoría a fenómenos políticos diferentes². Según Dubet, este estilo político de democracia agonista no lleva a la reducción de las desigualdades, porque se “enquista” (el término es propio) en el momento de la indignación.

Para concluir, es evidente que esta obra no pretende ser un mero despliegue intelectual de la capacidad del autor para describir a las sociedades actuales. Tampoco es, como el lector inicialmente podría sospechar a partir de su título, una resignación ante el peso avasallante de la desigualdad. Al contrario, Dubet ofrece a través de estas páginas profundas y sentidas reflexiones que pretenden conformar una base teórica para comprender las injusticias actuales y obrar sobre ellas. Es un aporte a la batalla contra la desarticulación social y el pesimismo. Un aliento de esperanza para la continuación de la contienda.

Bibliografía

- Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? Aunque digamos lo contrario*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Laclau, E. (2005) *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Notas

- ¹ Dubet profundiza sobre el principio de igualdad de oportunidades en su libro *Repensar la Justicia Social* donde lo contrapone al de igualdad de posiciones, el cual prefiere por ser más efectivo en la reducción de las brechas sociales (Dubet, 2011).
- ² Al hablar de populismo Dubet cita a Laclau, Mouffe, Sloterdijk y Liogier. Desde la obra de Laclau y Mouffe, se entiende al populismo como un estilo político que se caracteriza, entre otras cosas, por la construcción de una frontera política entre un “nosotros” y un “ellos”. Para profundizar ver Laclau (2005).



Sabrina Mariel Pérez es Licenciada en Ciencia Política, Universidad Nacional de La Matanza; Profesora Universitaria para la Educación Secundaria y Superior, Universidad Abierta Interamericana; Maestranda y Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. E-mail: sabrinamarielperez@gmail.com

Derecho a la educación y pedagogías: aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI.

NAHUEL VALLEJOS*



156

Krichesky, Marcelo (Comp.)

Derecho a la educación y pedagogías: aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI. Buenos Aires: UNIPE, 2018, 104 pp.

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

En la primera década del siglo XXI, distintas producciones (López, 2007; Suasnábar, 2017) han advertido la conformación de una *nueva generación de políticas educativas* en América Latina, cuyos textos recogerían un concepto estelar: el derecho a la educación. En este sentido, los autores observan un renovado impulso proveniente de los organismos supranacionales e identifican un hito principal en el Programa *Educación para Todos*, sancionado en la ciudad de Dakar en el año 2000. A partir de estas líneas directrices, en la región comienzan a producirse nuevos programas de política educativa como el Proyecto Regional de Educación para América Latina de Unesco, los cuales traerían remozados enfoques sobre la importancia del rol de la planificación del sistema educativo.

En el contexto de bonanza económica que caracterizó la primera década del S XXI, principalmente vinculado a los extraordinarios precios internacionales de los *commodities*, y en línea con los nuevos enfoques y temáticas de los organismos internacionales anteriormente mencionados, los países de la región se embarcarían en la sanción de nuevos planes y leyes educativas que revalorizarían el rol y la responsabilidad de los Estados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y, de forma concomitante, reivindicarían el lugar central de la planificación en los sistemas educativos nacionales.

El inicio del siglo en Argentina encuentra al país en un profundo hundimiento del marco económico que hasta ese momento había regido los destinos nacionales. Los sucesivos ajustes económicos, la renuncia del presidente Fernando de la Rúa y la sucesión de cuatro presidentes provisionales daban cuenta del alcance institucional de la crisis y mostraban que el sistema institucional había tocado fondo (Quiroga, 2005). En términos socioeducativos, el futuro de la educación argentina estaba fuertemente condicionado por un presente en el que se habían acentuado las desigualdades del sistema, probablemente en proporción menor al agravamiento de las condiciones socioeconómicas en que vivía la población en edad escolar, pero ciertamente en una escala que comprometía los procesos educati-

Recibido 10 de mayo 2021 | Aceptado el 3 de junio 2021

vos. En esta línea, Terigi (2016) señala que el sistema mostraba considerables niveles de desarticulación e importantes inequidades en cuanto a las oportunidades de escolarización y de aprendizajes reales.

En el año 2003 se inicia un fuerte proceso de recuperación económica, ligado a la exportación de soja y sus derivados que comenzarían a revertir las graves situaciones que se vivían en los primeros dos años del siglo. En el marco del crecimiento económico anteriormente descrito, el Estado argentino, inició un proceso de reforma educativa resultado de la convergencia de diferentes (y a veces contradictorias) políticas educativas nacionales (Suasnábar *et al.*, 2017). Terigi sostiene que el gobierno del Frente Para La Victoria comenzó un proceso de reordenamiento del marco normativo que incluiría importantes iniciativas legislativas, entre las cuales es dable destacar la Ley de Educación Técnico Profesional, la Ley de Financiamiento Educativo, la Ley de Educación Sexual Integral y la Ley de Educación Nacional (LEN). En este sentido, esta batería de leyes contribuyó a instalar una mirada pública sobre la educación como derecho y sobre la responsabilidad principal del Estado en su desarrollo que debe ser reconocida como un aporte significativo a la mejora de la situación educativa. Complementariamente a estas iniciativas, en el 2009 se produce una de las medidas sociales más significativas del período: el lanzamiento de la Asignación Universal por Hijo, la cual amplía a través de financiamiento estatal el beneficio del subsidio por hijo a la población que se encuentra fuera del circuito formal de empleo y que exige como una contraprestación la asistencia a la escuela.

Todas estas iniciativas trajeron aparejadas un significativo crecimiento de la población infantil en el nivel inicial y mejoras exponenciales en la población adolescente y joven en la educación secundaria. Otros progresos se dieron en la expansión institucional y matricular que operaron en el nivel superior y particularmente en la educación superior no universitaria. Asimismo, destaca el incremento del salario real de los docentes, los progresos en infraestructura escolar, equipamiento informático y en educación técnica.

Sin embargo, estos avances y progresos traerán aparejados nuevos desafíos y debates que Terigi (2016) sintetiza en cuatro tópicos fundamentales para pensar el futuro del sistema educativo: el gobierno de la educación y la persistencia del centralismo sin interacciones instituidas entre lo nacional y lo local; las políticas hacia el sector docente y la pendiente actualización de su desarrollo profesional; la educación secundaria y la falta de un abordaje integral sobre su modelo organizacional; y, por último, los aprendizajes que son posibles en las escuelas.

Es precisamente en estos pliegues de la realidad educativa donde podemos ubicar los aportes y las líneas de indagación que propone *Derecho a la educación y pedagogías*. Desde una perspectiva que evita las respuestas acabadas y los balances definitivos, la compilación avanza en una mirada retrospectiva que permita relevar cuáles han sido las tendencias de largo plazo y los aprendizajes incorporados en un análisis con intenciones de comprender y profundizar en las deudas pendientes del sistema educativo argentino.

El trabajo aquí reseñado parte de un enfoque de derechos, donde el Estado es el responsable y el garante para brindar oportunidades educativas al conjunto de la población, pero avanzará en una interesante dirección que no se encuentra lo suficientemente explorada: la intersección entre el derecho a la educación y el pensamiento pedagógico. En este sentido, las contribuciones que componen el volumen reconocen el importante avance en términos normativos y prescriptivos, pero construyen e indagan en renova-

dos marcos analíticos e interpretativos que buscan desentrañar los nuevos escenarios educativos inaugurados en esta centuria.

El libro inicia con el trabajo de Gagliano, quien desde un enfoque histórico-prospectivo indaga y problematiza la formación docente de los últimos ciento cincuenta años. En este sentido, el autor abordará las distintas etapas históricas desde una perspectiva que intenta captar las dinámicas de funcionamiento del pensamiento pedagógico, los cambios propuestos, así como los ideales de inclusión y reflexión entre pares.

Los aportes de Birgin, se enfocarán en la reconfiguración del subsistema formador de docentes haciendo especial énfasis en ciertos rasgos de las trayectorias formativas de quienes estudian ciencias exactas y naturales. En este sentido, el estudio reconocerá como una conquista la expansión de la matrícula y la ampliación de derechos operada en el último decenio, pero su recorrido penetrará en las deudas y desafíos que estas exigentes metas han planteado para la formación docente, señalando los vacíos que existen todavía en el panorama investigativo.

Misirlis realiza una esclarecedora lectura sobre el marco normativo sancionado para efectivizar el cumplimiento de la obligatoriedad en el nivel secundario. Sus preguntas e indagaciones no estarán dirigidas hacia los aspectos formales de las leyes y resoluciones, sino en los sentidos que ha adquirido la inclusión educativa y cómo las líneas directrices de las políticas educativas nos invitan a pensar desde una pedagogía que historice y pueda reconocer a los nuevos alumnos.

Krichesky muestra las tensiones producidas en el nivel secundario como consecuencia de la universalización del nivel y las discusiones en torno a la igualdad, la equidad, la inclusión y la justicia educativa, y sus respectivas implicancias para la reflexión pedagógica presente y futura. En esta línea, analizará las experiencias de jóvenes que reingresan al sistema educativo provenientes de sectores vulnerables en instituciones que alteran el formato escolar tradicional.

Southwell discurre sobre dos acuciantes temáticas: los vínculos intergeneracionales y los conceptos de justicia que se dan al interior de las escuelas. Principalmente la autora constata la necesidad de desarrollar una pedagogía que permita asumir los desafíos de garantizar el derecho a la educación y que promuevan diálogos productivos a los fines de evitar la corrosión de los consensos entre generaciones y la confianza en el futuro y en la relevancia de los conocimientos

El último texto de la compilación contiene una producción de Finnegan que aporta claves interpretativas para pensar la participación de las organizaciones sociales desde los diseños de las políticas de Educación de Jóvenes y Adultos prevista en la LEN y señala los peligros de reproducir tendencias segregadoras y la conformación de circuitos segmentados.

Consideramos que *Derecho a la educación y pedagogías: aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* es un texto penetrante que puede contribuir críticamente para pensar enfoques novedosos sobre el largo camino todavía por recorrer hasta alcanzar las ambiciosas metas fijadas en la LEN. Al respecto, cada una de las perspectivas analizadas, están íntimamente unidas en el desafío de trascender las distintas coyunturas, procurando avanzar en consensos que miren el largo plazo y establezcan nuevas pistas que orienten los debates hacia una sociedad más justa e igualitaria.

Bibliografía

- López, N. (2007) *Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Quiroga, H. (2005) *La Argentina en emergencia permanente*. Buenos Aires: Edhasa
- Suasnábar C., Rovelli, L. y Di Piero, E. (eds.) (2017). *Análisis de Política Educativa Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. La Plata: Edulp editorial.
- Terigi, F. (2016) "Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández", *Análisis* N° 16, pp. 1-42.



Nahuel Vallejos es Licenciado en Sociología, Universidad Nacional de La Plata; Ayudante Adscripto de la cátedra Historia y Política del Sistema Educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Email: nahued.vallejos@gmail.com

Reseñas Tesis

Tesis de Maestría en Sociología, Universidad Nacional del Sur

Autor: Mariano Anderete Schwal

Directoras: Dra. María Marta Formichella (CONICET – UNS) y Dra. Natalia Krüger (CONICET-UNS)

Miembros del jurado:

Dra. Emilia Di Piero (UNLP – CONICET – FLACSO Sede Argentina)

Dr. Eduardo Langer (UNSAM – UNPA)

Dra. Verónica Walker (UNS)

Fecha de defensa: 6 de julio de 2021

Buscando la heterogeneidad social en el ingreso a una escuela secundaria preuniversitaria: entre la meritocracia, la herencia y la suerte.

MARIANO ANDERETE SCHWAL*

Las escuelas preuniversitarias se diferencian de las demás escuelas públicas por depender directamente de una Universidad Nacional y no del Estado provincial. Dichas instituciones nacionales no se pueden identificar por las condiciones socioeconómicas de su alumnado porque todas son distintas y tienen sus propias características (Landivar, 2019), no obstante, aquellas escuelas consideradas “tradicionales” por haber sido creadas hace más de 50 años coinciden en tener un público de clase media con aspiraciones universitarias y la mayoría conserva un sistema de ingreso meritocrático.

En el presente estudio se analiza a una escuela secundaria dependiente de la Universidad Nacional del Sur (UNS), la cual es considerada por la comunidad educativa de Bahía Blanca como “de élite” por su excelencia académica, lo que la distingue de las demás escuelas públicas locales. Desde su creación en 1962 el sistema de ingreso fue por examen, asignando por mérito los cupos disponibles entre los egresados del nivel primario que querían estudiar allí. Bajo la premisa de buscar una mayor heterogeneidad social, el Consejo Superior Universitario de la UNS en el año 2013 relacionó la meritocracia con el favorecimiento de la segregación educativa, por lo que resolvió incorporar parcialmente el sorteo.

La justificación de la reforma mencionada llevó a la pregunta inicial del presente trabajo: ¿El sorteo parcial garantiza la heterogeneidad social en el ingreso a la escuela preuniversitaria bajo estudio?

Para responder el cuestionamiento planteado se utilizó un método de investigación mixto explicativo, empleando inicialmente un método cuantitativo –para determinar el origen social y educativo de los ingresantes–, y a partir de allí se aplicó un método cualitativo para indagar en las causas de la eventual segregación educativa, mediante entrevistas a actores fundamentales de la institución estudiada y a personal directivo de distintas escuelas primarias de la ciudad, en especial aquellas ubicadas en la periferia pobre (Cháves, 2017) que no registraban inscriptos en la escuela secundaria dependiente de la UNS.

El encuadre teórico comienza con la teoría de los circuitos educativos

Recibido el 18 de julio de 2021 | Aceptado el 3 de agosto de 2021

desiguales según el origen socioeconómico de los estudiantes. Los primeros estudios sobre segmentación educativa en Argentina se remontan a Braslavsky (1985), posteriormente Kessler (2002) y Tiramonti (2004) desarrollaron el concepto de fragmentación educativa y recientemente Veleda (2014) y Krüger (2019) adoptaron la teoría de la segregación educativa, la cual consiste en la separación de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos desiguales por las experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes que brindan las escuelas por las cuales transitan.

Durante gran parte del siglo XX, las escuelas secundarias preuniversitarias se caracterizaron por establecer su mecanismo de ingreso mediante evaluaciones donde ingresaban los que mejor puntaje obtenían. Entonces, la sociedad tenía a la meritocracia como principio de justicia, ya que se suponía que las desigualdades educativas derivaban de las cualidades individuales de cada estudiante (talento y esfuerzo) y no de las características heredadas (origen social, sexo, etcétera) (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). Con el regreso de la democracia en 1983 se planteó la supresión de los exámenes como método de ingreso, presentada como una medida de “democratización de la educación” por parte del gobierno del entonces presidente Raúl Alfonsín. Este cambio implicó que algunas escuelas preuniversitarias adoptaran el sorteo general, como sucedió con las dependientes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), mientras que otras se aferraron a su tradicional ingreso meritocrático, como las pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires (UBA).

A partir de la década de los '90, la sociedad argentina se tornó más desigual y fragmentada, sin embargo, se pudo observar un incremento considerable en la escolarización secundaria de los sectores más pobres (Kessler, 2011). Ante esta nueva realidad, Tiramonti y Ziegler (2008) manifiestan que el mandato de inclusión y masificación plantea un desplazamiento de los principios meritocráticos que fueron estructurales para la escuela secundaria. Entonces, el sistema de ingreso por mérito fue cuestionado por ser elitista, por basarse en una falsa “igualdad de oportunidades” y ser cruel con los no ingresantes (Dubet, 2012).

Di Piero (2014) sostiene que el ingreso por sorteo, si bien es más democrático que el examen de admisión, no garantiza necesariamente la heterogeneización social de la matrícula. Ya que las escuelas dependientes de la UNLP que estudió, las cuales tienen un ingreso totalmente por sorteo desde 1986, continuaron siendo “colonizadas” por familias que transitaron la universidad y que dichas instituciones expulsan a quienes no pertenecen a la clase social pretendida mediante procesos de selección “soft” posteriores al ingreso.

El sorteo destinado a un conjunto donde hay una desigualdad de representantes de sectores sociales, se convierte en un sorteo ponderado. Dowlen y Delgado (2016) indican que el azar queda así “compensado” en favor de la suerte de determinado grupo. El resultado se interpreta en términos de esos grupos y no en términos de los sorteados como unidades independientes. Courant (2017) sostiene que el sorteo como método democrático es legítimo si cumple con tres principios: igualdad, imparcialidad y representatividad. En la presente tesis se desarrolla la falta de representatividad social entre los aspirantes de la escuela estudiada, lo cual repercute en los resultados sociales del azar.

En el año 2013, la UNS incorporó parcialmente el sorteo a la escuela estudiada como una forma de reducir la restricción académica que representaba el ingreso meritocrático, teniendo por objetivo lograr una mayor heterogeneidad social entre sus ingresantes. De

tal forma quedó un sistema mixto que tenía al examen, al sorteo y al ingreso directo de la primaria de la UNS (donde se les da prioridad a las familias universitarias).

Los resultados cuantitativos de la tesis dan cuenta de una composición socialmente homogénea de la matrícula, incluso cinco años después de incorporar el sorteo. En el examen de ingreso, tuvieron un mejor desempeño los provenientes de escuelas céntricas (tanto públicas como privadas, que se encuentran en sectores con mejor calidad de vida que el resto). Por su parte, el sorteo parcial reprodujo proporcionalmente el origen socio educativo de los aspirantes, excluyendo a los egresados de escuelas públicas ubicadas en la periferia pobre de la ciudad.

La investigación cualitativa tuvo por objetivo explicar la conformación social de la matrícula previamente identificada. Los resultados indican que las familias que "colonizaron" la escuela (Di Piero, 2016) son aquellas provenientes de sectores medios y con aspiraciones universitarias, las cuales valoran la exigencia académica y por tal motivo defienden tanto el curso de nivelación como los exámenes de ingreso. Por otra parte, las directoras de las escuelas ubicadas en la periferia dieron cuenta de causas de exclusión que trascienden el método de ingreso de la escuela preuniversitaria, ya que los egresados de dichas escuelas continúan en las secundarias de sus propios barrios, se identifican con ellas, sufren limitaciones económicas para trasladarse al centro y cuentan con techos de cristal respecto de la escuela de la UNS, la cual no se acerca a los barrios ni se comunica con sus escuelas.

La conclusión del trabajo es que la modificación del sistema de ingreso no produjo efectos inmediatos en la composición social de la matrícula de la escuela, ya que es una medida que debe acompañarse de otras políticas de inclusión educativa. Si la convocatoria se restringe a un sector social, entonces los ingresantes serán del mismo sector. El sorteo parcial no generó una mayor heterogeneidad social ni pudo atraer a los sectores que se encontraban excluidos, por el contrario, se convirtió en un sorteo ponderado que selecciona proporcionalmente al sector social mayoritario.

Bibliografía

- Braslavsky C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Chaves, M. (2017) "Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del estado y de la academia", *Ciudadanías*. Vol 1, N° 6, pp. 1-18.
- Courant, D. (2017) "Pensar el sorteo. Modos de selección, marcos deliberativos y principios democráticos", *Revista Internacional de Filosofía*, n° 72, pp. 59-79.
- Di Piero, E. (2014) *¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección soft: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. FLACSO, Buenos Aires.
- Di Piero, E. (2016) "Igualitarismo, mérito y nociones de justicia en torno al método de admisión a una escuela secundaria universitaria", *Archivos de Ciencias de la Educación*; 10(10).

- Dowlen, O. y Delgado, J. (2016) *El sorteo en Política. Cómo pensarlo y cómo ponerlo en la práctica*, España. Efiartes. Doblejota.
- Dubet, F. (2012) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: UNESCO IIEP.
- Kessler, G. (2011) "Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?". *Laboratorio: revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social*, N° 24, pp. 4-18.
- Krüger, N. (2019) "La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8).
- Landivar, T. (2019) *Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales Argentinas: datos y reflexiones*, Tandil: Editorial Unicen.
- Tiramonti, G. (2004) "La configuración fragmentada del sistema educativo argentino", *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 7 (12), pp. 33-46.
- Tiramonti G. y Ziegler S. (2008) *La educación de las elites*. Paidós: Buenos Aires
- Veleda, C. (2014) *Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: CIPPEC. UNICEF.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.



Mariano Anderete Schwal es Abogado y Magister en Sociología, Universidad Nacional del Sur; Maestrando en Ciencia, Tecnología y Sociedad, Universidad Nacional de Quilmes; Docente del nivel medio y superior de la provincia de Buenos Aires; Docente de Sociología en la Universidad Nacional del Sur; Administración en el Centro Científico Tecnológico (CONICET) de Bahía Blanca, Argentina. E-mail: marianoand3@hotmail.com

La plataformización de la educación: Un esquema conceptual sobre la base de tres axiomas

MARIANA SCHENONE*

Tesis de Maestría en Políticas Educativas, Universidad Torcuato Di Tella

Autora: Mariana Schenone

Director: Dr. Alejandro Artopoulos, (Profesor full time UDESA)

Miembros del jurado:

Mg. Ricardo Castro Lechtaler, (Executive Director at Legamaster Latam)

Mg. Jimena Huarte (UDESA)

Mg. Alejandra Beatriz Lliteras (UNLP)

Fecha de aprobación: 17 de abril 2021

La expresión “plataforma” fue mutando de acuerdo con sus propios avances y con los diferentes escenarios sociales donde se hizo presente. En función del uso y de su relación con los sujetos, se fue acomodando y adaptándose. Es un término que evolucionó en el tiempo y la tecnología lo trajo resignificado a este nuevo espacio. Para la RAE, la plataforma tuvo y tiene diferentes acepciones, pero que se puede resumir en esta definición: “*Es un entorno informático determinado, que utiliza sistemas compatibles entre sí*”. Con el surgimiento de Internet, se redefinió el significado en relación con su función y teniendo en cuenta sus cualidades intrínsecas y exógenas. Se justifica concebir al concepto *plataforma* como resultado que deriva en un *constructo*¹; es una construcción socio-cultural y se redefine en el colectivo social. En el ámbito educativo se podría definir como el *entorno* o espacio cibernético que posibilita el acceso a la información y a contenidos educativos, donde se genera un modo diferente de interactuar con y entre ellos, y que puede contribuir a la construcción del conocimiento.

En esta tesis se plantea como problema a investigar la idea de la plataformización de la educación desde un análisis conceptual sobre la base de tres axiomas:

1. El axioma tecno-pedagógico: explica la socio-materialización de la escuela en función de la compleja relación entre la tecnología, el sujeto y la educación.
2. El axioma gestión educativa: se desarrolla sobre la base de un pensamiento pedagógico y didáctico en la gestión de los aprendizajes.
3. El axioma político: explica la toma de decisiones que acompañan el diseño de políticas que apoyen brindando recursos y financiamiento para planificar y evaluar.

¿Por qué organizar la información en un esquema conceptual? Porque un esquema refiere a un modo de exponer y ejemplificar una idea o determinados conceptos de manera ordenada, organizando la información, y a partir de esto permite destacar las cuestiones más significativas en función de la construcción de una opinión o un argumento.

Recibido el 20 de mayo de 2021 | Aceptado el 7 de junio 2021

Los axiomas en comunión

*Pensar el **qué** para diseñar el **cómo**, en los diferentes escenarios:* Los nuevos escenarios se podrían planificar en función del ensamblaje entre la pedagogía, la didáctica y la tecnología. Esto involucraría una tarea que consolidaría la comunión entre los tres axiomas con la complejidad que el contexto amerita. Cada axioma se retroalimenta en la tarea en común con los otros. Nuevos escenarios se gestaron en el contexto de la pandemia de Covid-19. Esto ha dejado al descubierto cuestiones que, si bien ya se venían acarreado, requieren redefinir la manera de gestionarlas. Cada uno de los puntos que se presentan se consolidan con un fin pedagógico, social y político y, cada axioma entra en diálogo con el otro para que no solo se produzcan modificaciones como respuestas emergentes frente a la incertidumbre, sino que se administren esos cambios en el contexto de una organización planificada. En síntesis, la plataformización de la educación abordada y planificada desde estos criterios responde a necesidades reales, y permite que sea mucho más que un recurso: puede convertirse en un modo de pensar diferente que involucre al pensamiento lógico, analítico y crítico.

Desde este esquema conceptual, que se funda sobre la base de tres axiomas, se propone articular la didáctica, la pedagogía y la tecnología a partir del trabajo en comunión con los distintos actores involucrados en el sistema educativo y los tecnólogos, integrando en la diversidad de propuestas la importancia de ser protagonista en la gestión y el uso de recursos que competen a un sistema de inversión que hay que atender.

La construcción de la *sociomaterialidad* de la escuela permite amigar la idea de que la tecnología se acomoda y se ajusta de acuerdo con las exigencias que los diferentes escenarios demandan y entonces tecnología con tecnología se ensamblan (Latour, 2005). La importancia se concentra en el trabajo multi e interdisciplinario entre pedagogos y maestros con los tecnólogos, a fin de poder consensuar un camino más armonioso, generando ideas que se acomoden a las necesidades y promuevan el interés y la motivación por parte de los alumnos, y logrando que el aprendizaje sea significativo e interiorizado.

Ahora bien, una nueva dimensión se configura frente a la pregunta que despierta una vieja cuestión: ¿La plataformización de la educación es una respuesta ante la emergencia, o se configura como una política educativa planificada como mejora desde la innovación, o es sencillamente un acontecimiento que necesitará tiempo para su estabilización?

“La innovación disruptiva no intenta en modo alguno superar un límite, sino que se somete a un límite tecnológico y lo explota de manera mecánica. Se relaciona con un conformismo que reviste la apariencia engañosa de una nueva novedad” (Sadin, 2018:67). La disrupción es un fenómeno que genera continuas y brutales inestabilidades, afirma Sadin, impactando en la sociedad entera. La vida de millones de personas se detiene a raíz de los sucesos disruptivos. La disonancia cognitiva aparece en las contra-argumentaciones distópicas, que buscan comprender lo incomprensible. La manera de educar cambió en forma disruptiva. Lo futurible²⁷ de la educación se convirtió en realidad, dejando mayor evidencia de los problemas estructurales en el sistema educativo. Frente a la emergencia generada por el Covid-19 y la suspensión de clases en marzo, la Argentina se sumó a los 1.600.000 alumnos que tuvieron que recurrir a sostener la escuela en el distanciamiento social mientras las clases presenciales migraron a la virtualidad. Como dice Barthes (2003), un suceso que va más allá del entendimiento humano puede ser el origen del asesinato de

la política. El suceso debe ser entendido como un hecho exógeno que articula respuestas endógenas, y la política entra en la categoría trans-temporal.

¿La innovación puede colaborar con la idea de mejora? ¿Cómo aprender? Aprender para ser mejores, dice Piscitelli, en su artículo "Innovación y Barbarie" (2019). La tecnología es el recurso innovador, y más allá de la simbiosis del poder económico con el poder político, nacen innovaciones científico-tecnológicas (Piscitelli, 2019:4). Continúa el autor refiriendo que las ciencias del aprendizaje conforman un campo transdisciplinario, promoviendo la comprensión científica, humanística y teórica, e involucrándose en la búsqueda de mejoras e innovaciones.

Un suceso provoca una consecuencia, una reacción que se proyecta en la conducta humana, una idea de transformación, pero como toda ruptura supone un conflicto, una crisis (Narodowski, 2017). La coincidencia en la repetición que evoca lo sobrenatural es sentida espontáneamente, como una relación de contrariedad. Es una categoría que desborda el hecho de un suceso. En la dialéctica del sentido y la significación tiene entidad intrínseca. Es un tipo de ruptura que plantea un escenario caótico, imposible de modificar. Desde esta idea se explica cómo un acontecimiento disruptivo, como el que se está atravesando en la actualidad (Covid-19), enfrenta al sistema educativo a desarrollar estrategias nuevas. Sin tener muy acabadas las innovaciones tecnológicas, se da respuesta a la emergencia, cayendo en un *solucionismo* tecnológico (Narodowski, 2020).

A partir de allí se recurre al concepto de *destrucción creativa* de Shumpeter (1996), para explicar la innovación que la tecnología aporta como algo original. Esta novedad es entendida como disrupción que modifica e interviene con el propósito de confluir en una idea original y configurarse como un nuevo "bien"²⁸. La destrucción creativa es concebida como la competencia endógena de un sistema que prende el motor hacia el cambio, en función del contexto social emergente. En el ámbito educativo, ante la imposibilidad de cambio, se presenta a la plataformización como la necesidad de romper esa tendencia que lleva al fracaso reiterado de propuestas repetitivas.

Bibliografía

- Barthes, R., (2003) *Ensayos Críticos*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Latour, B. (2005) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Morduchowicz, A., Narodowski, M. y Terigi, F. (2020) "Futuribles escenarios escolares pos pandemia". *Tramared 7mo encuentro #hilarlatrama* Youtube.com/tramared.
- Narodowski, M. y Bota, M. (2017). "La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Iván Illich", *Pedagogía y Saberes*, No 46, pp. 45-54.
- Piscitelli, A., (2019) *Innovación y Barbarie (Cápsula 5.5) Aprendizaje post-bancario*. Filosofitis.com. Buenos Aires
- Sadin, E. (2018) *La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Schumpeter, J. A. (1996) *Capitalismo socialismo y democracia I y II*. Buenos Aires: Folio.

Notas

- ¹ Constructo: carga valorativa, cognitiva y emocional sobre un concepto. (Psicología Cognitiva).
- ² Futurible: adj. [acontecimiento] Que ocurrirá en el futuro solo si se dan unas condiciones determinadas. (RAE)
- ³ Bien en el sentido de producto o utilidad.



Mariana Schenone es Licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador; Magister en Políticas Educativas, Universidad Torcuato Di Tella; Co-fundadora y Editora de Tramared, Argentina. E-mail: mariana@visionproducciones.com.ar
