

Eje temático: 1. Políticas Públicas

Autor: Lic. Juan Manuel Chironi (jchironi@unrn.edu.ar)

**Pertenencia institucional: UNRN (Jefe Departamento de Ingreso y Permanencia.
Integrante del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica PI 40-C-581: La
Relación con el saber de los ingresantes a las carreras de ciencias aplicadas de la
UNRN. Sede Atlántica. Maestrando en Educación UNICEN)**

**TÍTULO: ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LA CONCEPCIÓN DE JUSTICIA
EDUCATIVA Y DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DERECHO.
CONSTRUYENDO UN MARCO TEÓRICO PARA SU APLICACIÓN EN
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**

**1º Jornadas de Jóvenes Investigadores del IPPyG “Un debate abierto para
reflexionar a 100 años de la Reforma Universitaria” Sede Atlántica - UNRN**

Introducción

A través del presente trabajo, se pretende exponer un primer avance en la elaboración del marco teórico correspondiente a la etapa de redacción del proyecto de Tesis de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, focalizando en el concepto de Justicia Educativa en el marco de la concepción de Educación Superior como derecho.

Preguntarse por estos grandes núcleos conceptuales es indispensable para re-pensar el carácter inclusivo de las UUNN, en un contexto de altas tasas de expulsión y abandono, fundamentalmente en los tiempos de ingreso, en un sistema de “puertas giratorias” e “inclusión excluyente”.

En esencia, en las páginas siguientes se realiza una primer exploración del marco teórico, exponiendo el posicionamiento axiológico (valores, principios éticos) que guiara la investigación, el cual, expresado de manera sintética, sostiene que la Universidad debe no solo abrir sus puertas sino favorecer una real inclusión e igualdad en los estudiantes, en sociedades excluyentes y desiguales.

1.- Marco normativo de la Educación Superior en torno la inclusión educativa

Pensar a la Educación Superior como Derecho y desde la óptica de la Justicia Educativa implica por una parte suscribir y partir de lo establecido por la Ley Nacional de Educación Superior (Ley N° 24.521), principalmente con lo señalado en su Artículo 2°, en relación a la perspectiva de la Educación Superior como derecho y el papel del Estado como garante del mismo; a lo prescripto en el Artículo 2°bis, en tanto a la prohibición de establecer aranceles; a lo establecido por Artículo 13°, en tanto garantía del cumplimiento de derechos de los estudiantes tales como el acceso sin ningún tipo de discriminación, a la libre asociación y participación, a la obtención de becas y otros tipos de apoyos económicos, entre otros. Asimismo, en un nivel normativo (o proclamativo) más general, la ES como Derecho se encuentra reflejada en los objetivos establecidos por las Metas del Milenio, la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, la Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) del 2008 y 2018, y con lo planteado por la Organización de Estados Iberoamericano en el documento “Metas Educativas 2021: *la*

educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, en torno a la democratización en el acceso, permanencia y egreso en la Educación Superior.

2.- La Perspectiva de la Justicia Educativa en el marco de la Educación como Derecho.

Tal cual plantea Rinesi (2015) durante largos períodos las normas antes citadas en el apartado anterior no pasaban de ser una formalidad declarativa, especulativa, abstracta. Las políticas de creación de nuevas universidades, el establecimiento por Ley de la secundaria como trayecto obligatorio, entre otras políticas, abre camino a la perspectiva de que la Universidad es parte del resto de las “cosas públicas”, no sin obstáculos (los cuales se han acentuado con la asunción del gobierno de la alianza Cambiemos en diciembre de 2015 y que ponen de alguna manera en jaque la expresión de Rinesi)

Cabe señalar que las preguntas que a priori merodean la relación de la Justicia Educativa, la perspectiva del derecho y la Educación Superior están por allí, en cada claustro, en cada institución, en cada discusión sobre el presupuesto universitario. Emergen ante eventuales publicaciones periodísticas que dan cuenta de los altos índices de abandono y bajas tasas de egreso. Se expresan generalmente en promedios y porcentajes en estadísticas, que a diferencia de otros índices, conservan un carácter casi indiscutible.

Detrás de los números se resguardan complejas tramas relacionales y de políticas institucionales particulares habilitadas por la autonomía universitaria, y la casi invisible singularidad de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de la especificidad de cada casa de estudios y de la diversidad de nuestro sistema universitario, el debate latente, filosófico y político sobre el carácter de la educación superior puede expresarse en preguntas sencillas: ¿Quiénes hacen efectivo el derecho a estudiar en la Universidad?; ¿los capaces?; ¿los que además de capaces lo son en mayor medida que otro?; ¿todos?; ¿los que demuestren interés y voluntad?; ¿hasta dónde pueden morigerarse las desigualdades sociales estructurales en la Universidad?; ¿es alguna vez tarde para apaciguar y revertir esas desigualdades?; entre una larga lista de interrogantes.

La perspectiva de Justicia Educativa, a modo de un primer acercamiento a su definición, sostiene que la educación es un derecho humano universal que no debe estar

condicionado por el mérito, ni orientado por el lucro o la lógica productivista, que apela al fin del desarrollo humano, que considera a las desigualdades en su forma estructural e histórica, que analiza la vinculación entre las posiciones de los sujetos y sus oportunidades, que para definir lo justo analiza lo injusto y que pone en el centro de la escena educativa a los sectores populares. (Connell, 1997; Young, 2011; Rivas, Veleda y Mezzadra, 2011; Cornu: 1999; Dubet, 2012)

Este concepto nos permite salir del círculo injusticia social – injusticia educativa – injusticia social, dado que sostiene que existen márgenes de acción para la educación como promotora de la igualdad so pesar de la incidencia de otras dimensiones de la vida social.

Un abordaje exploratorio a un concepto tan rico y amplio como lo es el de justicia educativa, requiere un esfuerzo analítico para acercarse a una definición consistente y que sea acorde a los fines de la presente ponencia, y posteriormente a su adaptación al ámbito universitario, dado que generalmente la bibliografía se centra en el nivel primario y secundario. Se advierte a su vez que no existe una interpretación unívoca o acabada, sino que se nutre del aporte de diversos autores y corrientes.

Se comenzará indicando que no hay una sola receta para producir justicia educativa, ni tampoco las acciones que se emprendan garantizan su consecución. La justicia educativa se parece a la utopía, en el sentido que Eduardo Galeano ha popularizado a través de una frase de Fernando Birri, en donde al caminar dos pasos la utopía se aleja dos, y por tanto esta nos invita a caminar. La justicia en el ámbito educativo se busca en cada momento, no solo la guía una razón teleológica o acciones con arreglo a fines, sino que, a decir de Cornu (1999) invita a “juzgar en todos los momentos de la clase aquello que puede ser justo o injusto” (Cornu, 1999:25), la justicia educativa nos invita así a caminar.

Una cuestión que otorga importancia y trascendencia al concepto es que su óptica puede aplicarse a todos los niveles (inicial, primario, secundario y superior) y a distintas capas de la estructura educativa, a la planificación de políticas públicas, la elaboración de metas a nivel regional o continental, a las tareas de supervisión escolar, etc.

Interesa destacar ahora dos grandes cuestiones que anidan en la construcción conceptual de la Justicia Educativa. Por un lado la pregunta acerca de los alcances de la justicia en el ámbito educativo y su relación con las injusticias presentes en el campo

económico, social y cultural. Dicho sencillamente ¿hasta dónde o en qué medida la educación puede ser justa en contextos de desigualdad y exclusión social? La segunda discusión nodal se presenta en torno a qué es lo justo en la educación. Allí entran en juego concepciones acerca del mérito, las oportunidades, la redistribución y el reconocimiento, dicho de otra manera aparecen los principios sobre los cuales se apoya la justicia. Aquí, las preguntas parecieran ser ¿Qué es lo justo en educación? ¿En qué medida es responsable cada quien del “éxito” o el “fracaso” de sus trayectos formativos? y ¿Cómo se articula esa responsabilidad individual como las acciones colectivas? En definitiva, cuestiones que son espejo de la relación compleja entre acción y estructura social.

Al margen de las diferencias en las perspectivas, a modo general el lugar común de los autores incluye una concepción en la que la educación justa debe partir de la posibilidad de que “quienes moran en ella trascienden literalmente el orden social (económico y político) y sus (desiguales) posiciones asociadas” (Masschelein y Simons, 2014:12), tendiendo a su vez a “habilitar a los sujetos para actuar en distintas esferas de la vida, individual y colectivamente” (Rivas, Veleda y Mezzadra, 2011:15). Esta “misión” debe producirse a través de las acciones de múltiples actores, no es solo el Estado o las estructuras, sino la acción y la responsabilidad social existentes en el modelo de conexión social¹ (Young, 2011), interviniendo y poniéndose en juego a su vez cuestiones vinculadas a un debate constante sobre la compleja relación entre distintos principios de justicia tales como la igualdad, el reconocimiento y el mérito (Fraser, 1995; Dubet, 2012; Connell, 1997)

En lo pertinente a los grados de expectativas en torno a los alcances de la educación para producir justicia social, mencionado anteriormente como uno de los grandes nodos del concepto, puede indicarse que las posturas no se asientan exclusivamente en percepciones optimistas, pesimistas, realistas o idealistas, sino que en el fondo se asientan en concepciones sobre qué es la educación y cuál es su función.

Sintéticamente puede indicarse que los autores recalcan el potencial de las políticas educativas para la construcción de una sociedad más justa, situándose en un principio de

¹ Sobre este modelo Young señala que “consiste en una responsabilidad compartida en la que todos los miembros de una sociedad por fuerza han de aceptar la injusticia estructural por el hecho de que contribuyen con sus actos a su producción y reproducción [...] lo que impone la responsabilidad política de organizar actos colectivos para producir cambios” (Young, 2011:cap vii).

igualdad para todos los sujetos, pero advirtiendo que es preciso revertir las desigualdades existentes en otras dimensiones de la vida social. Autores como Fernández Enguita (2016) sostienen que

garantizar el acceso al empleo, ofrecer unas condiciones de vida dignas, reducir las desigualdades económicas, promover la movilidad social o acabar con la discriminación y la exclusión son objetivos que quedan más allá de las posibilidades de la institución escolar, aunque guarden alguna relación indirecta con ella; son objetivos que deben ser asumidos por los actores en el terreno que les es propio, desde las entidades y a través de las políticas correspondientes [...] Atribuirles a la institución escolar solo sería, para ellas, desviar la atención y abocarlas al fracaso; y, para la escuela, someterla a una tensión innecesaria y condenarla a decepcionar a la sociedad, defraudar a su público y frustrar a sus profesionales. (Fernandez Enguita, 2016: 246)

En esa línea Rivas, Veleda y Mezzadra (2011) plantean que:

La construcción de un sistema educativo más justo necesita de profundos cambios políticos, económicos y sociales que exceden a lo que ocurre en el campo educativo. En efecto, es muy difícil construir una escuela más justa en una sociedad injusta. Buena parte de las desigualdades educativas se resolverían con mejoras en el bienestar de la sociedad, especialmente a partir de la redistribución del ingreso, y con el acceso al trabajo, a la vivienda y a la salud. Sin embargo, la política educativa tiene márgenes de acción en la mejora de la justicia educativa más allá de la importancia central que ocupan las políticas económicas y sociales en este objetivo (Rivas, Veleda y Mezzadra, 2011:16)

Por su parte Connell (1997) señala que los sistemas educativos son piramidales, en donde al acercarnos a la cima los beneficiarios de este bien público disminuyen, tal como sucede en el sistema universitario. Para la construcción de justicia educativa propone preguntarse no sólo sobre cuánto recibe cada individuo sino también sobre qué es lo que recibe. En ese marco focaliza en los diseño curriculares, proponiendo tres principios para construir un modelo de justicia curricular: la visibilización de los intereses de los menos favorecidos, en el sentido “que los estudiantes tengan acceso sistemático a los programas que les faciliten la comprensión de la realidad económica y política, de forma que puedan actuar individual o colectivamente para mejorar sus circunstancias” (Connell, 1997), la participación y escolarización común y considerar a la producción de la igualdad en su carácter histórico y no estáticamente.

Otros valiosos aporte que puede utilizarse para acompañar el análisis de esta tensión han sido los producidos por Nancy Fraser (1995) en torno a su análisis de la igualdad en

perspectiva de la redistribución y el reconocimiento, dado que la autora incorpora a la cuestión de las desigualdades económicas la dimensión de las desigualdades culturales o simbólicas y las pone en diálogo,

Las normas culturales que tienen un sesgo de injusticia en contra de alguien están institucionalizadas en el Estado y en la economía; simultáneamente, las desventajas económicas impiden la participación igualitaria en la creación de la cultura, en las esferas públicas y en la vida cotidiana. Con frecuencia, esto acaba en un círculo vicioso de subordinación cultural y económica (Fraser, 1995:6).

A los fines del análisis de la Justicia en el ámbito educativo, las ideas de Fraser son importantes dado que en su teoría sostiene que las desigualdades económicas pueden reducirse a través de la redistribución, mientras que abordar la injusticia cultural requiere de cambios en lo simbólico, una reevaluación dinámica de las identidades denigradas y de los productos culturales de los grupos difamados [y] reconocer y valorar de manera positiva la diversidad cultural” (Fraser, 1995:7).

Vinculado a las ideas de Fraser, es pertinente incorporar la postura de Dubet (2012) en relación a los límites de la redistribución (esencialmente la producida por los Estados de Bienestar), dado que la base de una redistribución de bienes económicos (concordante con la idea de igualdad de oportunidades más liberal o tradicional) invisibiliza las microdesigualdades que pueden surgir en la historia de cada sujeto.

Resulta útil dar lugar ahora al otro gran aspecto señalado anteriormente como nudo de la construcción conceptual de la justicia educativa, el cual refiere a la compleja relación entre los principios de justicia aplicados a la educación: igualdad, mérito y la responsabilidad individual.

En el caso a ser analizado en la tesis de maestría, la Universidad Nacional de Río Negro, se presenta una característica interesante al haber pasado de un ingreso restrictivo/selectivo (2009-2010) a un sistema irrestricto con algunas condiciones en un porcentaje acotado de sus carreras. Siguiendo lo observado por Juarros (2006) esto permite visibilizar una tensión: “(...) la discusión acerca de la educación superior como derecho o como privilegio, es decir, si estos requisitos exigibles se materializan en la sola acreditación de la aprobación del nivel medio o si estos requisitos exigibles se materializan en la superación de determinados dispositivos de selección” (2006:3)

1º Jornadas de Jóvenes Investigadores del IIPPYG “Un debate abierto para reflexionar a 100 años de la Reforma Universitaria” Sede Atlántica - UNRN

Sucede algo interesante y paradójico con la cuestión del mérito, dado que si se lo piensa como regulador y organizador del sistema educativo se promueve la injusticia, pero también se puede producir el mismo efecto si se lo excluye totalmente.

La concepción netamente meritocrática de la educación reproduce desigualdades e injusticias al recrear un mundo ideal en donde sin importar la cuna de cada quién las posibilidades se hallan a la vuelta de la esquina siempre que el sujeto haga un esfuerzo. Pero ese camino está atravesado, y obstaculizado podría decirse, por determinadas condiciones de origen, distribución de capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos. Incluso la educación puede profundizar esas desigualdades, a decir de Rivas, Veleda y Mezzadra (2011)

el sistema educativo “altera” el despliegue supuestamente natural de los “talentos” a través de múltiples mecanismos que profundizan las desigualdades de partida. Así, por mencionar sólo algunos, la distribución de la oferta, la asignación de recursos y docentes, o los criterios de evaluación de los alumnos perjudican a los alumnos de sectores más desfavorecidos y cuestionan, por ende, la objetividad del mérito (Rivas, Veleda y Mezzadra, 2011:56)

Al mismo tiempo, si nos desprendemos totalmente de la idea del mérito, recortamos o negamos la capacidad y libertad individual, en el sentido de que se erigiría una sociedad en donde la directriz de todos los procesos sociales sería la estructura social sin margen para la acción de los individuos.

Siguiendo con los autores antes mencionados puede indicarse que no se puede eliminar la cuestión del mérito sino que hay que repensarla,

En primer lugar, porque este principio supone que hay algo igual a todos: la capacidad de manejar el propio destino haciendo uso de la libertad, que da a su vez el derecho y el poder de medir el propio valor con respecto al de los otros. En segundo lugar, porque –en el plano empírico– el mérito no es una simple ilusión, ya que aun en un grupo socialmente homogéneo la distribución del desempeño será siempre desigual. En tercer lugar, porque el principio meritocrático responde a la necesidad ética de distinguir esfuerzos y desempeños disímiles (Rivas, Veleda y Mezzadra, 2011:56)

Para abonar estos argumentos puede tomarse en consideración lo planteado por Masschelein y Simons (2014) en su defensa de la escuela, en donde señalan que uno de los temores que produce la escuela es justamente la posibilidad latente de que la misma

transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para

abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (Masschelein y Simons, 2014: 3).

En definitiva, sin el componente individual, de posibilidad de desarrollo personal que conlleva esfuerzo y acción, aún con las diferencias de base, la escuela no podrá ser liberadora, porque quienes liberan, quienes rompen barreras, etc., son los sujetos. Para que ello suceda se requiere el compromiso colectivo, y establecer políticas compensatorias, que se articulen para producir un equilibrio entre el horizonte de la igualdad de posiciones y la puesta en práctica de acciones orientadas a la igualdad de oportunidades (Dubet, 2012).

La pregunta sobre lo qué es y no es justo en la educación implica en este sentido, tal como se ha señalado anteriormente, incorporar reflexiones de índole política, filosófica y éticas, que confluyen con distintas caracterizaciones y percepciones sobre los principios sobre los cuales se sostienen los actos de justicia. Siguiendo con Dubet puede afirmarse que los principios de justicia coexisten y deben articularse en una medida justa en cada caso y atendiendo a las coyunturas específicas. Dicho de otra manera: buscar la igualdad de posiciones a través de la redistribución no es del todo incompatible con la promoción de la igualdad de oportunidades siempre y cuando la misma sea abordada no como punto de partida entre iguales sino como política para compensar las diferencias, a la vez que en ese camino no deben dejarse de lado las particularidades del reconocimiento de la diversidad.

Por último, tal como lo ha desarrollado Judith Shklar (2010) en “Los rostros de la injusticia”, preguntarse por las características de lo injusto es tan válido e importante como la pregunta por lo justo. Preguntar por lo injusto nos lleva a pensar en los actores que producen esa ausencia de justicia, que, podemos ser todos y cada uno de nosotros a través de nuestras acciones, omisiones, complicidades e inacciones.

3.- Posibilidades en la operativización de los conceptos y su aplicación al análisis de caso.

A modo de preguntas/disparadores, la puesta en diálogo de algunas de las dimensiones del concepto de Justicia Educativa y de la Educación Superior como Derecho abordadas a lo largo del presente trabajo, con respecto a las particularidades de los procesos de inclusión/exclusión Universitaria, permite realizar un primer acercamiento a la construcción de indicadores y analizadores que permitan, durante el desarrollo de la Tesis de maestría, estudiar las prácticas institucionales orientadas a la inclusión de sectores

vulnerables en las UUNN argentinas, y puntualmente en el caso de la UNRN. Esto obedece a la necesidad de analizar las políticas universitarias más allá de las puertas abiertas, para adentrarse en lo que sucede al traspasar el umbral.

¿El pasaje por la universidad permite trascender el orden social y sus posiciones?

Se comenzará con la pregunta quizá más general y contenedora de la incorporación de la justicia educativa como perspectiva para analizar la educación universitaria.

Los análisis de la desigualdad social y su impacto en la educación son abundantes, en ellos sobrevuela la pregunta recurrente, tácita o explícita que se analizó en el apartado anterior: ¿puede el sistema educativo, en este caso el universitario, revertir o anular las desigualdades preexistentes? Masschelein y Simons (2011) refiriéndose a la escuela, sostienen y ensayan una respuesta: “el acto principal y más importante que -hace escuela- tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual” (Masschelein y Simons, 2014:11). Se partirá entonces de esta idea para analizar la Educación Superior Universitaria en Argentina, la cual ha alcanzado altos niveles de masificación, y hasta incluso universalización, desde la década del setenta en adelante a la vez que produce una “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011), principalmente de los sectores populares. Una primera pregunta entonces es si ¿la Universidad puede suspender, adaptando la idea de Masschelein y Simons, el orden desigual existente en la sociedad?; y ¿cómo puede medirse ese objetivo? Para introducirse en el universo de estos interrogantes puede señalarse que la Universidad Argentina es y ha sido históricamente “plebeya”, tal cual la denominación que le otorga Sandra Carli (2012), y goza en el imaginario colectivo (como en las estadísticas concretas) del atributo de producir la movilidad social ascendente de aquellos que la transitan con “éxito”. Pero, de acuerdo a numerosas investigaciones, aquellos que culminan su carrera universitaria (aproximadamente veinte de cada cien que ingresan) reúnen una serie de características comunes asociadas a ciertos predictores tales como el nivel de estudios alcanzado por su padre/madre o el tipo y nivel del colegio de procedencia.

La “falsa inclusión” (Gluz, 2011), o “la inclusión excluyente”, define el proceso

mediante el cual las puertas están abiertas pero a su vez son giratorias, y la inercia expulsiva se centra en determinados sujetos más que en otros. Desde una lógica productivista, utilitaria y liberal, este proceso expulsivo opera como un daño colateral de un proceso de selección que es eficiente en la administración de los recursos. Esto permite traer a colación lo expresado por Masschelein y Simons (2014:7) cuando señalan que una de las críticas a la que es expuesta la escuela radica en su falta de eficacia y utilidad, podemos vincular esto, traspolandolo al caso Universitario, a lo planteado por Juan Carlos Hidalgo (2008), quien distingue dos grandes enfoques en torno al rol de la Universidad:

1) La Universidad es una unidad de producción donde el estudiante es un insumo (input) y el egresado profesional un producto final (output) [...] 2) La Universidad es un vehículo de formación de ciudadanos libres y un instrumento creador de conocimiento cuya propiedad le pertenece al conjunto de la sociedad. La misión de la Universidad es educar, producir incesantemente conocimiento a través de la investigación y transferir ciencia, tecnología y cultura al ejido social (Hidalgo, 2008:24)

Dicho de otra manera, ¿la Universidad debe producir graduados o debe construir ciudadanos libres que a través de la ciencia aporten al desarrollo colectivo?; y si se es hospitalario con todos aquellos ciudadanos con intención de ingresar ¿Cómo se relaciona la masividad con la calidad?

Tal como sostiene Adriana Chiroleu (2009) en Latinoamérica “la búsqueda de altos patrones de calidad ha sido tradicionalmente considerada refractaria a tendencias igualitaristas, sosteniendo en el mejor de los casos, el principio de igualdad de oportunidades”, y continua “si se elimina el elitismo, se corre el riesgo de perder el ideal de excelencia, pero si se prescinde del componente democrático, la excelencia queda reservada a unos pocos. De esta manera, resulta fundamental que la universidad busque alternativas para superar esta tensión”.

Esta tensión señalada por la autora puede expresarse a través de los siguientes dilemas sobre el acceso:

- El incremento de la matrícula no necesariamente refleja la inclusión de sectores antes marginados o excluidos.
- El ingreso puede ser irrestricto, pero pueden producirse procesos de selección a lo largo del transcurso de la carrera.

-El acceso no garantiza la permanencia, es decir que si las políticas se orientan a una apertura de las puertas pero no traen consigo estrategias de retención el avance es relativo, y solo sirve para reflejar un incremento de ingresantes en las estadísticas, pero no necesariamente un cambio sustantivo en la composición del estudiantado según su nivel socioeconómico.

-Las intervenciones que buscan producir inclusión se destinan a los estudiantes, la idea es que ellos son los que fallan, pero ¿y las instituciones?

“La igualdad de resultados es un planteamiento utópico e irrealizable, pero generar condiciones académicas y organizativas para que cada estudiante tenga posibilidades razonables de éxito, constituye sin dudas, un avance significativo” afirma Chiroleu (2009), en base a ello es posible pensar que, independientemente de qué se considere calidad, esta debe darse con masividad. So pesar de que en el sentido común se produce un rechazo a todo aquello que se entienda que flexibiliza, facilita, etc., y se da por sentado que eso baja el nivel de todos, incluso de aquellos a los que “les da para más”. Mano dura, educación dura. Ninguna produce los resultados que ciertos sectores esperan. Cuando se compara la educación actual con la de décadas anteriores se cae en el facilismo de decir “antes había disciplina, no podíamos hacer cualquier cosa en el aula, etc.”. Lo que se omite es el contexto social de esa escuela ideal, que además no era tal. Obviamente, no es lo mismo una escuela con hijos de trabajadores ocupados, que una escuela rota como la del neoliberalismo, llena de hijos de la exclusión.

En los otros disparadores que se expresan a continuación se avanza en la posibilidad de medir este gran interrogante planteado.

Existencia de trayectorias académicas diversas y flexibles

El Dr. Juan Carlos Geneyro señala², citando a Juan Carlos Tedesco, que este último siempre hacía referencia a que la nivelación en la Universidad debía producirse en el nivel de salida, no en el de entrada. De esta manera, puede agregarse, se evitaría el efecto Pigmalión, en donde los docentes moldean a estudiantes sobre los cuales tienen

² En ocasión de la realización de una actividad con directores de carrera de la UNRN a la que el autor del presente trabajo participó.

desconfianza, una vez conseguidos los resultados (por ejemplo abandono, deserción, desaprobación) se comprueba la hipótesis inicial de que había que tener desconfianza.

Cornu señala que “El no poder del niño es la causa o la razón de su confianza; pero la ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades” (Cornu, 1999: 23). Atendiendo a esta afirmación del autor es posible arriesgarse a exponer que los estudiantes recién llegados a las aulas de la Universidad requieren que los docentes confíen en ellos, y colaboren en que estos confíen en ellos mismos. Se trata en definitiva de un proceso de empoderamiento de los estudiantes y “una ofrenda de libertad” al decir de Cornu.

En una perspectiva similar, Masschelein y Simons sostienen que la escuela y los profesores deben “permitir que los estudiantes se separen del pasado (que los lastra y los define en términos de su [falta de] capacidad/talento) y del futuro (que se presenta bien como no existente o bien como predestinado) y, por lo tanto, que se desconecten temporalmente de sus «efectos». La escuela y el profesor permiten a los jóvenes reflexionar sobre sí mismos, desvinculados del contexto (antecedentes, inteligencia, talentos, etc.) que los ata a un lugar particular (un itinerario de aprendizaje especial, una clase para estudiantes con dificultades, etc.” (Masschelein y Simons, 2015:12)

Generalmente los estudios sobre deserción no abordan el rol docente en profundidad y tienden a concentrarse en los déficit de los estudiantes. ¿Acaso no existen falencias en los docentes universitarios? ¿Pueden desarrollarse estrategias para medir la confianza que los docentes ofrendan a los estudiantes? ¿Las estrategias de enseñanza guardan relación con las expectativas de los estudiantes?

Existen numerosos análisis que se concentran en el tema de la necesidad de la formación y capacitación de los docentes universitarios, y se preguntan sobre las características que esta debería tener. Tal cual lo señalan Lanz, Fergusson y Marcuzzi (2006:109) “El reordenamiento de la organización de los saberes, que pueda dar cuenta de las nuevas formas de concebir el conocimiento propias de los nuevos tiempos; la ruptura de la lógica disciplinaria tradicional que permita la generación del espacio transdisciplinario y de cabida al surgimiento de nuevas disciplinas, la apuesta por educar bajo el precepto del conocimiento pertinente, para dilucidar las cegueras de la racionalidad técnica,

universidades capaces de afrontar la complejidad de su entorno y que sepan dar respuestas a las transformaciones que en él ocurren, que logre incluirse en la sociedad del conocimiento, que tome en cuenta lo global y lo local, que respete y promueva la diversidad cultural”.

En una línea similar Brunner y Hurtado (2011) sostienen que los docentes han debido adaptarse a la masificación, no contando la mayoría de las veces con posibilidades de acceso a estudios de postgrado y con remuneraciones bajas: “los estímulos de que disponen para una mayor aplicación a su tarea y una mejora continua de su desempeño apenas pueden compararse con aquellos de que disponen sus colegas más aventajados que se dedican parcial o preferentemente a la investigación” (Brunner y Hurtado, 2011:211).

El peso suele ponerse sobre cuestiones didácticas, herramientas, complementos (tics por ejemplo), pero dejan de lado un rico campo para indagar: la confianza.

María Paula Pierella (2015) en su artículo “El ingreso a la universidad pública en la Argentina Los profesores de primer año como actores claves en el diseño de políticas inclusivas” narra una situación bastante común en las aulas Universitarias

una escena que se repite en los relatos de estudiantes de carreras masivas es la de escuchar a algunos profesores sentenciando que luego del parcial –“como bien lo afirman las estadísticas”– solo la mitad de los estudiantes quedará en las clases, y que es responsabilidad de cada uno ser parte del grupo que permanece o engrosar las filas de quienes se van. Con variantes menores, este tipo de discurso fue reproducido en un gran número de entrevistas. Es evidente, pues, el peso que tiene el principio de la igualdad de oportunidades en los imaginarios y discursos de algunos docentes (Pierella, 2015:5)

Lo narrado por Pierella constituye un claramente un acto de micro-injusticia. El ingreso es irrestricto en la gran mayoría de los casos, pero en lo cotidiano, a nivel capilar se producen y reproducen infinitos actos de injusticia educativa, muchos de ellos derivados y atravesados por la desconfianza. Estos actos de injusticia pueden reducirse si se contempla la posibilidad esbozada por Dubet de contemplar en el acto educativo las diversas trayectorias de los estudiantes, atendiendo a sus particularidades y flexibilizando y no encajonando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Medidas de reconocimiento o discriminación positiva

Desagregar y operativizar la dimensión del reconocimiento, en línea con las ideas de Dubet (2012), es posible si se analizan en las UUNN aquellas políticas orientadas a los

colectivos/grupos en desventaja tales como las personas con discapacidad, las mujeres-madres, descendientes de pueblos originarios, etc. Allí puede indagarse sobre la amplitud y alcances de medidas tales como cupos en carreras habitualmente masculinizadas, becas para grupos focalizados, etc. Aquí es preciso señalar que no alcanza con medir las mismas desde un plano cuantitativo, sino que debe incorporarse un análisis concreto de las concepciones que las envuelven, lo que va desde la terminología utilizada a los fundamentos mismos de aquello que se implemente. A su vez prestando especial intención en que las medidas orientadas a compensar no terminen en “cristalizar identidades negativas”, tomando la idea de Rivas, Veleda y Mezzadra (2011).

Aseguramiento de la igualdad de oportunidades

En sintonía con lo señalado por Dubet (2012) el análisis de la existencia de circuitos de calidad diversa al interior del sistema universitario (entre instituciones) y/o de la universidad (entre carreras), permite visibilizar potenciales actos de injusticia ligados al origen social. Por ejemplo analizar si se produce un perfil homogéneo en aquellas carreras que requieren la adquisición de determinadas herramientas para cursar los estudios (casos como Arquitectura, Odontología, etc.) o que incorporan determinados hábitos o parámetros de vestimenta (tal como sucede en la mayoría de las carreras de Abogacía en donde se establece, generalmente de manera tácita, que a las mesas examinadoras el estudiante se debe presentar con traje).

Justicia curricular

En consonancia con lo señalado por Connell (1997) es necesario indagar si los planes de carreras y programas de asignaturas incorporan los intereses de los más desfavorecidos como temáticas a abordar y promueven el análisis situacional que permita a los alumnos ampliar su comprensión de las realidades que habitan.

Diversidad de aprendizajes que la institución promueve

En base a los aportes de Rivas, Veleda y Mezzadra (2011) y Connell (1997) puede sugerirse que esta dimensión convoca a observar si las UUNN implementan programas de formación (artística, cultural, deportiva, ciudadana, etc.) que permitan a los estudiantes ampliar sus capitales culturales, más allá de lo netamente curricular de sus respectivas

carreras.

Co-responsabilidad política

A raíz de lo planteado por Young (2011) esta dimensión nos convoca a observar y analizar la diversidad de actores que participan en las decisiones educativas en los diferentes niveles de gestión: gobierno de la universidad, diseño de la propuesta curricular, enseñanza, centros de estudiantes, organizaciones estudiantiles, etc. En el plano formal e institucionalizado estudiar los Estatutos, las proporciones y pesos relativos de cada claustro en los órganos de co-gobierno, al mismo tiempo que indagar sobre los distintos canales de articulación de las demandas de los actores, los mecanismos de negociación, etc. Preguntarse en definitiva cómo se construyen las políticas destinadas a lograr una mayor permanencia y egreso de los estudiantes, y cuál es el rol que se le asigna a estos últimos en la toma de decisiones.

A modo de cierre

En el presente trabajo se realizó una introducción de carácter exploratorio al concepto de justicia educativa en el marco de la educación superior como derecho. Con todo, el intento es el de avanzar en la elaboración de un marco teórico que permita posteriormente observar y analizar las particularidades de la UNRN en torno a los procesos de inclusión/exclusión de sus ingresantes, y de sus estudiantes en general. La preocupación que guía el proceso de investigación es en definitiva la de intentar conocer qué hacen las Universidades para que en sus aulas se reviertan las desigualdades existentes en otros planos sociales, para de esta manera comprender cómo y cuáles son los dispositivos que generan la reproducción de las desigualdades, y cuales, por el contrario, permiten la construcción de sociedades más igualitarias.

Bibliografía

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). Saber y relación con el saber. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Brunner, Jose y Hurtado, Rocío (2011). Educación Superior en Iberoamérica 2011. Chile, CINDA-Universia.
- Carli, Sandra (2012), “Las experiencias de conocimiento: dimensiones subjetivas y contextos materiales”, en El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Charlot, B. (2003): Entrevista a Bernard Charlot. En: Revista espaço pedagógico. Vol 10, n° 2, jul/dic 2003. Universidad Passo Fundo.
- Charlot, B. (2008). La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Ediciones Trilce.
- Charlot, B. (2008). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2016) . “Relação com o saber e as contradições de aprender na escola”. En: RECEI Revista Ensino Interdisciplinar, v. 2, n°. 06, Outubro/2016, UERN, Mossoró, RN. Pp. 11-19.
- Chiroleu, A. (2009). “La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008”. Revista Universidades, vol. LIX, N° 40, pp. 19-28.
(2009) ,A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente, San Miguel, Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Connell, R.W. (1997) Escuelas y justicia social. Ediciones Morata. Madrid.
- Cornu, Laurence (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, Graciela y otros : Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Dubet, Francois. (2012). Repensar la justicia social. 1ra. Ed. Buenos Aires: Siglo XXI

Editores.

- Edelstein, Gloria (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.
- Ezcurra, Ana María (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU. ISBN 978-987-630-109-1
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior: hipótesis y conceptos. (pp. 23 - 62). En Gluz, N.(Ed.) Admisión a la universidad y selectividad social. Los Polvorines: UNGS.
- Ezcurra, A. M. (2011). Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En N. Elichiry, Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Fernández Enguita, Mariano (2016), La Educación en la Encrucijada. Fundación Santillana. España.
- Fernandez Enguita, Mariano (2006) Iguales, ¿Hasta dónde? Complejidades de la justicia educativa. En SACRISTÁN, J. Gimeno: La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid, Ediciones Morata.
- Fraser, Nancy; Honneth, Axel (2006) Redistribución o reconocimiento. Un debate político-filosofico. Madrid, Edic. Morata.
- Fraser, Nancy (1995) ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista».
- García de Fanelli, Ana y Jacinto, Claudia (2010) Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. México, ISUE-UNAM/Universia.

- Gluz, Nora (2011), “Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de ingreso”, en Gluz, Nora (editora), Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”, Buenos Aires: UNGS.
- Guadagni, Alieto Aldo (2016), Ingreso a la Universidad en Brasil, Chile y Argentina. Buenos Aires, CEA-Universidad de Belgrano.
- Hidalgo, Juan Carlos (2008), Autonomía y Financiamiento Universitario, En: Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas. Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria.-1ª ed.-Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Juarros, M. F. (2006) ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región Andamios. Revista de Investigación Social, vol. 3, núm. 5, diciembre, 2006, pp. 69-90 Universidad Autónoma de la Ciudad de México Distrito Federal, México
- Kisilevsky, M.; Veleda, C. (2002). Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Lanz, Alex, Fergusson, Rigoberto y Marcuzzi, Arianna (2006) Procesos de reforma de la Educación Superior en América Latina Capítulo 7, en Informe Sobre La Educación Superior En América Latina Y El Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas IESALC – UNESCO
- Pierella, M. P. (2016): “La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes”. Buenos Aires. Paidós.

(2015): “El ingreso a la universidad pública en la Argentina Los profesores de primer año como actores claves en el diseño de políticas inclusivas”. Documento de las Jornadas Pre Alas.
- Rama, Claudio (2006) La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización, en Informe Sobre La

1º Jornadas de Jóvenes Investigadores del IIPPYG “Un debate abierto para reflexionar a 100 años de la Reforma Universitaria” Sede Atlántica - UNRN

Educación Superior En América Latina Y El Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas IESALC – UNESCO

- Shklar, Judith (2013) Los rostros de la injusticia. Herder. Barcelona.
- Sigal, V. (1993). El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?, en: Revista Desarrollo Económico.
- Simons, Maarten; Masschelein, Jan (2014) Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Veleda, Cecilia; Rivas, Axel; Mezzadra, Florencia (2011) La construcción de la justicia educativa. CIPPEC-UNICEF. Buenos Aires.
- Vercellino, Soledad, Martín Goin, Edith Lovos, Ailiñ Gallo y Juan Manuel Chironi (2017). Educación Superior Y Relación Con El Saber: Presentación De Una Propuesta De Investigación. Ponencia presentada en la VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Córdoba, Noviembre 2017.
- Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la ‘relación con el saber’. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. Revista Electrónica Educare, 19(2), 53-82.
- Young, Iris Marion (2011) Responsabilidad por la justicia. Ediciones Morata. Madrid.