TRABAJO DOCENTE Y ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD HOY

Silvia Noemí Barco
FACE. UNCo

La ponencia procura analizar la relación que hoy identificamos en las aulas universitarias entre las experiencias de escolarización vividas por nuestros estudiantes en el Nivel Medio y las condiciones en las que desarrollamos nuestro trabajo de enseñar los docentes universitarios.

La relación se problematiza caracterizando las consecuencias de políticas educativas neoconservadoras instaladas desde hace más de cuatro décadas en el país.

Un punto de partida necesario, pero no único para analizar el problema que me preocupa y que procuro sea debatido colectivamente en la Universidad de la que formo parte[1], es el reconocimiento de que, tanto las prácticas de escolarización de nuestros estudiantes como nuestras propias prácticas, están atravesadas por los rasgos más profundos de las políticas educativas neoconservadoras, entre los cuales señalo:

1) la promoción del individualismo posesivo como principio y como valor que conduce a formar sujetos que ajusten sus actuaciones en términos de beneficio individual inmediato;
2) la competencia como valor y como práctica deseable, otorgándole a la competencia entre individuos y entre instituciones ser el único motor de crecimiento y desarrollo;
3) la supresión de la concepción de educación como derecho para poner en su lugar el concepto de libertad de enseñar y aprender, concebida como una facultad individual que puede ejercerse o no;
4) la transformación de las instituciones educativas en "cuasi-mercados", o sea en instituciones que recibiendo un mínimo financiamiento público se organicen desde los principios de eficiencia, eficacia y competitividad propios de la lógica privada.

[1] Soy docente regular de la Universidad Nacional del Comahue. Nuestra Universidad desde el año 2006 no ha podido conformar el Consejo Superior ni elegir, a través de los mecanismos estatutarios Rector/a.

Sobre los procesos de escolarización de nuestros estudiantes
Políticas centradas en la diferenciación y estigmatización

En la década de 1970 en nuestro país, bajo el régimen del terrorismo de Estado de la dictadura que aniquiló las organizaciones sociales fundadas en los principios de solidaridad, igualdad y justicia social, el sistema de educación pública fue objeto de una profunda metamorfosis[2] a través de una política educativa que combinó dos estrategias: 1) Una estrategia represiva, para reestablecer los "valores perdidos" en el sistema social y en el sistema educativo y hacer desaparecer, - física y simbólicamente -, todo núcleo democrático, emancipador que venía gestándose en las luchas populares de las décadas anteriores y;
2) Una estrategia discriminadora para hacer "desaparecer" los dispositivos homogeneizadores que pudieren haber contribuido a la democratización social.

"La combinación de ambas estrategias fue "el principio del fin" de la escuela pública heredada de las décadas previas, y sentó las bases para la consolidación de los proyectos educativos neoliberales en las décadas siguientes", (Pineau, P.; 2006: 25).

Las medidas de política educativa dictatoriales orientaron la clasificación y diferenciación de los escolares, anulando conquistas como el principio de educación común y la orientación universalista de la enseñanza. Las regulaciones dictatoriales impusieron el orden represivo como condición necesaria y suficiente para luego, según lo declararon los ministros de educación de la dictadura, poder "acceder" a la libertad.

El orden implicó clasificar, separar, excluir y poner a los "diferentes" en lugares diferentes. Y esta construcción de un orden escolar, fundado en

[2] El concepto alude a la dialéctica de lo igual y lo diferente, a la identificación de las transformaciones históricas del modelo subrayando lo que sus principales cristalizaciones traen a la vez de nuevo y de permanente, así sea bajo formas que no permiten reconocerlas de inmediato. No es una metáfora empleada para sugerir que, por debajo del cambio de atributos, subsiste la perennidad de una sustancia. Por el contrario, una metamorfosis hace temblar las certidumbres y recompone todo el paisaje social, (Castel, 1999: 17-19).

la discriminación y enajenación de la condición de universal, quedó en pie presentándose bajo otras máscaras en la "transformación educativa" de la década de 1990.

De la tipificación de los "irregulares" incluyendo los "irregulares sociales" y de la "medición" de habilidades y destrezas para ordenar los "grupos homogéneos", se ha pasado a la medición de los resultados de aprendizaje y a nuevas formas de diferenciación institucional para contener el fracaso escolar de individuos y sectores. El núcleo que permanece por casi cuatro décadas es el de clasificar y diferenciar en vez de integrar y promover a alumnas y alumnos, articulando los principios de igualdad de oportunidades e igualdad de posibilidades.

Estas cuatro décadas de construcción de segmentación y fragmentación educativa, deben ser puestas en juicio. Es tiempo de someter al análisis crítico las lógicas, las prácticas y las ideologías que operaron y operan en una política de fragmentación y polarización de la distribución de la educación. También es necesario analizar sus consecuencias respecto de los jóvenes que llegan a la Universidad sabiendo que a la mayoría de ellos se les ha privado de las condiciones materiales y simbólicas necesarias para constituirse en iguales en derechos, en posibilidades, en reconocimiento y en conocimiento.

Se trata de una política educativa sostenida que, al mismo tiempo que ha promovido el crecimiento de las "ofertas educativas" privadas, transfiriendo a los agentes educativos privados fondos públicos, ha dejado la escuela estatal – o sea la educación pública -, ligada al objetivo de "contención" de los pobres.

En 1992 en el país y en el marco de la firma del Plan Brady, se consideró que la red de escuelas estatales debía quedar en pie para contener a los pobres mientras se avanzaba con los planes económicos orientados a generar más espacios y otros espacios para la acumulación del capital, al mismo tiempo que se profundizaba el desempleo estructural como condición necesaria a la acumulación pos fordista.

Reparemos en los datos oficiales comparativos de 1974 a 2001 para ubicar el profundo proceso de desintegración social que aún no se resuelve:

La población argentina bajo la línea de pobreza pasó del 7 al 56%. Los niveles de desocupación pasaron del 3% histórico al 20%, los de subocupación del 2 al 21%. A principios de los 70 se tenía el 95% de la población económicamente activa, cubierta en cuanto a los derechos sociales y ahora ese número no llega a más del 20%.

Indicadores socio – educativos en las jurisdicciones provinciales

Los estudiantes que llegan a nuestra Universidad provienen fundamentalmente de las provincias de Río Negro y de Neuquén. Por esto es necesario que la Universidad conozca las realidades educativas provinciales.[3]

En la provincia de Río Negro, del total de la población de 13 a 18 años, - edad teórica de asistencia al Nivel Medio -, el 83,29% asiste a algún establecimiento educativo. De este porcentaje, el 62,33 % asiste al Nivel Medio y el 20,96% aún está en la escuela primaria. Y el 16,70 % de esta población joven, (11.116 en cifras absolutas) ya no asiste a ningún establecimiento educativo

Si consideramos la franja de 15 a 24 años, población joven que debiera estar transitando por los Niveles Medio y Superior de educación, advertimos que sólo el 50,97 % asiste a algún establecimiento escolar, que el 48,13% alguna vez asistió, pero ya no asiste y que el 0,90% nunca recibió escolarización.

La situación en la provincia de Neuquén presenta los siguientes guarismos:

La matrícula con sobre edad en la escuela primaria es del orden del 28%.

El 49,77% de la población de 15 -24 años no asiste a ningún establecimiento educativo.

[3] Los datos corresponden a resultados de la investigación que estamos desarrollando. Se trata de un estudio diagnóstico sobre el Nivel Medio de Educación en las provincias de Río Negro y Neuquén.

El 12,86 % de los adolescentes de 15 años no va a ninguna escuela.

Si tomamos las edades de 17, 18 y 19 años, corroboramos que el 26,33%, el 39,63% y el 50,99% de los jóvenes comprendidos en estas edades no asiste a ningún establecimiento educativo.

El 35,9% de la población entre 15 y 24 años no terminó el Nivel Medio de Educación.

La situación desnuda la falsedad del argumento que centra la pérdida de calidad de las instituciones universitarias en la masificación de las mismas, posibilitada por el Ingreso Irrestricto.

Pero, sobre todo, esta situación desnuda la injusticia educativa y pone de manifiesto el alto índice de pobreza educativa que presenta gran parte de la población joven en las provincias que conforman la jurisdicción de nuestra Universidad.

Se trata de una mayoría de jóven población que carece de "educación inicial"; esto es, de aquella educación "que incluye a la escuela en todos sus niveles, desde el preescolar, hasta el universitario, y que se considera inicial, puesto que debe proveer los conocimientos, actitudes y habilidades básicas y generales que permitan la continuación de los aprendizajes a lo largo de la vida, (Sirvent. M.T.; 2001)

La escuela pública como espacio de "contención" de los pobres

Los estudios disponibles y nuestras investigaciones demuestran que las consecuencias de un conjunto de medidas de política educativas implementadas a lo largo de cuatro décadas, se objetivan en: la enajenación de los docentes como enseñantes; la condena y estigmatización de los chicos "pobres"; la producción y reproducción de la desigualdad social, en formato "pedagógico" de "diferencias escolares".

Están estructuradas por y movilizadas desde el autoritarismo político, los cambios radicales de la concepción de Educación pública y la organización de modalidades de inserción diferenciada en el sistema educativo, para los sectores que padecen "déficits de integración", (Castel; 1999).

La reforma educativa neoconservadora, tributaria de concepciones político – educativas dominantes en regímenes dictatoriales, hizo de la escuela pública un lugar de contención y de acomodación al orden establecido. Despojó a la actividad de enseñar y de aprender de proyectar por – venir, despojó a la educación de la esperanza, de diseñar lo posible, lo anhelado.

La educación pública que asiste, que compensa pero ni integra ni promueve es la concreción de una Reforma Educativa proyectada en tiempos en que nos anunciaron que el futuro había llegado, que no había que esperar ningún futuro. Nos anunciaron tiempos de presente permanente, un orden estable al cual la educación debe contribuir a mantener.

Así se han diseñado proyectos y trayectos de escolarización orientados por el aprendizaje del camino de la competencia individual, el empleo del pragmatismo utilitario en la selección de medios y en la acomodación individual a lo dado.

Los trayectos de escolarización de la mayoría de nuestros jóvenes están marcados por experiencias de marginación educativa.

Los jóvenes que no llegan a la Universidad, quedan marcados por exclusión temprana de la educación necesaria. La mayoría de los que llegan a la Universidad, llegan con la herencia de una inserción diferenciada a través de proyectos y planes educativos focalizados para la atención de los pobres.

Las medidas de "compensación" educativa territorializan escuelas identificando a los "niños y adolescentes "vulnerables", "en riesgo social".
En el nivel medio de educación se han desarrollado distintos proyectos de Escuelas prioritarias, escuelas de reinserción, Proyectos de Zonas de Atención prioritaria y Voluntariado.

El origen de Zonas / Escuelas de "Educación Prioritaria" se encuentra en Francia, a principios de 1990 como un proyecto a aplicar en "escuelas difíciles" de barrios "difíciles" de los suburbios de París y de las principales ciudades francesas. Se clasificó así a colegios que atendían alumnos de origen popular, especialmente a los hijos de padres extranjeros, sobre todo

argelinos y a los niños llegados de África, Asia y de los países de Europa del este. Se trata, como lo he expresado, de una medida de política educativa destinada a atender a los sectores que portan "déficits de integración", eufemismo para clasificar a los pobres. En estas escuelas territorializadas en "zonas de educación /atención prioritaria" la pedagogía debe metamorfosearse en una política de seguridad- de prevención del delito. Un director de un establecimiento francés cuenta su experiencia en "La Miseria del Mundo". Los investigadores del equipo dirigido por Pierre Bourdieu dicen: "A través del tono desencantado de sus palabras, el antiguo maestro republicano de origen popular, que dice que siempre estuvo preocupado por saber "cómo hacer para salvar la máxima cantidad de alumnos", delata toda la tristeza que le inspira su experiencia; la aversión hacia la violencia de los estudiantes, pero también hacia la que ejerce la institución escolar, luchan en él con el malestar que experimenta al verse así forzado a usar la violencia, contraria a la representación que se había hecho de la escuela y de su profesión de educador. No puede aceptar que hoy se trate a la escuela como una comisaría ni se resigna a pensarse como un simple agente del mantenimiento del orden, obligado a "andar a los puñetazos"". (Bourdieu; 1999:430)

Nuestras investigaciones, e investigaciones de otros colegas, demuestran que en el Nivel Medio de Educación se han implementado una diversidad de planes de estudio y proyectos curriculares, de experiencias "piloto", destinados a los adolescentes en "riesgo". Estos adolescentes se definen desde el déficit cognitivo, y se conforman como alumnos estigmatizados para los cuales hay que "adecuar" contenidos, trayectos y docentes.

La política educativa ha adoptado el modelo de focalización, para atender a los sectores de - "riesgo social" – portadores de "fracaso escolar". El análisis de estas medidas nos indica que las acciones político pedagógicas están centradas en la conformación de una institucionalización del Sistema Educativo, caracterizada por la clasificación y la diferenciación de la matrícula diagnosticada desde sus déficits, y por la organización de instituciones y currículos diferenciados y diferenciadores.

Las interpretamos como políticas de asistencia compensatoria pero, fundamentalmente, se trata de políticas de disciplinamiento social y sus consecuencias indican que se trata de políticas productoras de desigualdad educativa, aún cuando se presenten intentando articular el discurso de la igualdad de oportunidades con el discurso de atención a la diversidad.

La escuela pública – en el marco de la Reforma que prometió Calidad Educativa, quedó destinada para niños y adolescentes que nacen y crecen con la "marca" de la desigualdad social, y la adecuación compensatoria debe interpretarse como oferta de una "pobre" educación para pobres. En el caso del acceso, acceden a los peores segmentos del sistema educativo, si permanecen lo hacen con el estigma "caritativo" de la "promoción social" y en el caso de egresar, sufren la devaluación de sus credenciales. Políticas educativas productoras de desigualdad concurren a no modificar el capital social y cultural[4] que poseen estos adolescentes, y objetivamente contribuyen a que se incorporen en los segmentos más informales del mercado laboral y sin mayores posibilidades de trascender el entorno sociocultural en el que viven.

Sabemos que el universo de los posibles o las expectativas de los estudiantes se van restringiendo conforme decrece el peso de las oportunidades materiales y simbólicas en las que se producen sus carreras sociales y educativas.

Siempre está presente un cálculo simbólico, cálculo que se realiza entre las probabilidades objetivas y las esperanzas subjetivas y que expresa el pasaje del límite real a la auto limitación.

Los estudiantes al terminar sus estudios secundarios van construyendo lo que Bourdieu denomina "el sentido de los límites". Es una anticipación práctica, en gran medida inconsciente, de los límites objetivos adquiridos durante la experiencia social y educativa, y se expresa en premisas negativas del tipo "este trabajo no es para mí"; "no nací para la

[4] El capital social está ligado a un círculo de relacionales estables. P Bourdieu lo define como "...el conjunto de los recursos actuales o potenciales que están ligados a la posición de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento; o, en otros términos, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que también están unidos por lazos permanentes y útiles.

universidad"; "no nací para ser un ganador", o las positivas tales como "puedo hacer lo que me proponga", "nací para…"

La meritocracia y la ideología de los dones naturales, o lo que Frigerio ha caracterizado como "la biografía intelectual anticipada" explican parte del mecanismo mediante el cual los condicionantes en que se producen las carreras sociales se transmutan en auto límites.

Bourdieu ha planteado que la fuerza de la ideología neoliberal estriba en que se basa en una especie de neodarwinismo social, "son los mejores y los más brillantes los que triunfan". Un enfoque que proviene del campo sociológico, interroga precisamente al conjunto de las condiciones sociales que hacen posible el retorno en la actualidad de discursos sociales que transmutan las diferencias sociales en diferencias de inteligencia. Diría Bourdieu: *tratando a los casos sociales como casos psicológicos.* Y esta es la tesis a aplicar para el contenido y el objetivo de las políticas de inserción diferenciada, presentadas como atentas a la diversidad y promotoras de equidad.

Las políticas educativas que construyen distintas instituciones y distintos trayectos educativos, que clasifican produciendo estigmatizaciones, producen al mismo tiempo auto visiones limitadas y auto estimas pobres. La "compensación" educativa y la "atención a la diversidad" declarada por la política, resulta en planes y programas instrumentales, que producen un pensamiento débil, incapaz de representar e imaginar.

En la educación orientada a formar en el pensamiento débil, (Roitman, M.; 2003), no hay lugar para el desarrollo de la capacidad de pensar, imaginar, criticar, emitir juicios y reflexionar, capacidades que definen el estado de conciencia en el que emerge el yo social

Se expropia la posibilidad de formar el carácter deliberante del sujeto para interpretar, proyectar, actuar, en tanto se trivializa y reduce la vida en todos sus aspectos, triviliazando al mismo tiempo el lenguaje, al restarle fuerza al significado semántico. La educación en el pensamiento débil pretende un proceso de socialización eficiente, de acomodación al orden interpretado como un orden irreversible, como un hecho ajeno a la intervención humana y a la valoración ética. La educación en el

pensamiento débil elimina la duda y la discrepancia, no contextualiza históricamente los hechos sociales y políticos. La historia de acontecimientos humanos donde se unen pasado, presente y futuro es abandonada en beneficio de una interpretación lineal y monolítica, inhibiendo la posibilidad del sujeto de desarrollar su capacidad de juicio, de sentido crítico.

Conforma estructuras mentales de carácter complaciente, sin lugar para la creatividad y la imaginación, base del conformismo social. Configura un orden educativo que anula la voluntad, inhibe la conciencia y sustituye los valores éticos, poniendo en su lugar el interés individual como interés privado.

Las estructuras mentales del conformismo social pretenden construir una acción y una relación social lo más simplificadora de la realidad posible.
Y el pensamiento débil necesario al conformismo social también debe problematizarse no sólo para comprender qué les pasa a nuestros alumnos , sino también para someter al escrutinio crítico el trabajo que realizamos los docentes universitarios.

¿Hasta qué punto los docentes hemos renunciado a la imaginación y a la crítica y hemos puesto la energía en asegurar nuestra posición, acomodándonos a las reglas de juego instituidas? ¿Y en qué medida la "necesidad" de permanecer y alcanzar posiciones de jerarquía, no nos han constituido en promotores de esas reglas de juego?

¿Nuestro trabajo docente no se halla configurado por mecanismos de adaptación que buscan obtener la adaptación de nuestros estudiantes?

La adaptación se refiere a una especie de conformidad que permite que los dominadores sean obedecidos pues los dominados están constituidos de tal forma, que consideran ó bien que para ellos hay otros rasgos del mundo más importantes que su actual subordinación / ó bien que no hay posibilidad de un régimen alternativo. En este último caso el núcleo duro de la adaptación es el sentido de inevitabilidad, la obediencia por ignorancia de cualquier tipo de alternativa.
Y la causa que produce adaptación – mecanismo de sometimiento por su efecto de dominación ideológica – se encuentra en una determinada

distribución social del conocimiento y de la ignorancia, (Therborn, G.; 1987: 76).

Si las políticas de focalización educativa destinadas a los grupos sociales que se definen desde las carencias son políticas de "gestión" de las desigualdades, ¿qué tipo de prácticas y de valores están presentes en el hacer del trabajo docente y cuál es su relación con la distribución social del conocimiento, pero también de la ignorancia?

Estas son las características de los procesos de escolarización de la mayoría de nuestros estudiantes. Y esta es la realidad respecto de la cual el colectivo universitario tiene la responsabilidad de intervenir tomando e implementando decisiones democráticas con el objetivo de promover a nuestros estudiantes. Y no se trata ni de continuar con las "soluciones elitistas", pero tampoco se trata de profundizar las "soluciones demagógicas".

Sobre la universidad hoy

Interpreto que la Universidad no ha analizado ni evaluado como se debe esta situación, una situación que se hace presente todos los días en las aulas universitarias.

Las Políticas Educativas dominantes a lo largo de más de cuatro décadas, también han producido sensibles cambios en la Universidad y en el trabajo docente universitario.

Creo que hace mucho tiempo que los universitarios no nos vinculamos al análisis de los problemas centrales, a la búsqueda de estrategias de conjunto, en síntesis, a hacer de la Universidad Pública el espacio de la crítica y de la acción.

Estoy convencida de que nos hemos quedado en las declaraciones sin ser capaces de construir consensos democráticos para diseñar e implementar acciones políticas y académicas. Vuelvo a sostener que somos responsables de no hacer uso del principio que reivindicamos: la autonomía universitaria.

En el caso de la Universidad Nacional del Comahue, tampoco fuimos capaces de hacer el inventario de las huellas recibidas analizando críticamente la situación de nuestra universidad, que fue construida desde una historia que expongo sintéticamente:

a) una creación en 1972, marcada por un proyecto tecnocrático de desconcentración del sistema universitario nacional para debilitar la fuerza académica y política de la mejor tradición reformista de la Universidad Pública y una organización institucional que pugnaba por conciliar un modelo departamental con un modelo de facultades y las demandas de los gobiernos provinciales y locales;
b) intervenciones tempranas y autoritarias. La intervención fascista en la gestión de Remus Tetu en 1974, que expulsó a docentes comprometidos con la tradición reformista y de excelente nivel científico y académico, a estudiantes comprometidos con el cambio social, y a no docentes vinculados a este modelo de universidad;
c) la intervención del terrorismo de estado que completó este vaciamiento;
d) una normalización que fue lesionada en el corto tiempo por el avance de las políticas neoconservadoras para el sector educación.

Si bien hemos promovido declaraciones de principios y hemos expresado la voluntad de rechazar la Ley de Educación Superior, permitimos que la Ley entre a la Universidad Nacional del Comahue en distintos momentos, a través de distintos mecanismos y procedimientos.

A pesar de acciones de resistencia en sucesivas "tomas" desde 1995, se clausuraron en nuestra Universidad los concursos docentes periódicos y públicos que garantizan democracia y excelencia académica, se aceptó la regulación sobre la actividad de investigación desde los sistemas nacionales de incentivos, se transformó la extensión universitaria en "transferencia de servicios a terceros", aplicando el inc.c del art. 59, Sección III –Sostenimiento y régimen económico financiero- de la Ley de Educación Superior.

Y en este proceso de "acomodación" y "disgregación" del colectivo docente, se debilitó la Docencia, la responsabilidad de enseñar, de promover los aprendizajes.

Tenemos que aceptar la tesis del Dr. Borón respecto de la batalla ganada por el neoliberalismo en el orden cultural, y aceptar que los universitarios no estamos "incontaminados". Tenemos que afrontar, todos los claustros, que la hegemonía de los valores neoliberales también orientan nuestras prácticas cotidianas y se expresan en:

1) la reducción de las prácticas de los gobiernos colegiados al tratamiento de cuestiones administrativas y a la consecución de "pactos de gobernabilidad" que gestionen el conflicto, evitando la discusión política y académica y la participación real de los claustros;
2) el vaciamiento de mecanismos académicos – concursos públicos y periódicos de antecedentes y oposición - para poder "controlar" la relación de fuerzas que posibilite la obtención de cargos de gestión universitaria;
3) el debilitamiento de la institución del claustro como colectivo de ciudadanía universitaria;
4) la instalación de nichos corporativos enfrentados desde intereses sectoriales, con eficacia para instalar la cultura de la sospecha permanente frente a los que piensan distinto y con eficacia para cancelar la lucha de ideas, la discusión que argumenta y contra - argumenta sobre la base del conocimiento informado;
5) la imposibilidad de construir un espacio público de debate y acción colectiva que no pierda de vista la función social de la Universidad Pública;
6) el debilitamiento de la Universidad como institución integrada para dar paso a las disputas Inter.- Facultades por la asignación de recursos;
7) el debilitamiento de las cátedras como colectivos de docencia y de formación académica, sometidas a la precarización laboral –docentes interinos con contratos temporarios y dedicaciones simples – y

reducida la compleja tarea de la formación de grado a la "contabilidad" de las horas frente a alumnos;

8) la "privatización objetiva" de la investigación y la producción académica y científica;
9) el debilitamiento de la formación de grado cuando prima la lógica de la "carrera individual" en los docentes y, consecuentemente, la instalación de una cultura del consumo en los estudiantes, que define una vinculación con el conocimiento que lo enajena de su condición de universal y de herramienta de comprensión y de transformación de la realidad que consideramos indeseable.

El trabajo docente en la Universidad, una política a construir e implementar colectivamente

Nuestros estudiantes llegan "marcados" por experiencias de escolarización que los han ubicado en el terreno del déficit, de la carencia, experiencias que conducen a profundizar la pobreza de entendimiento y la pobreza de seguridad. Transitan su vida de escolares en una cultura en la que priman la apatía, el desinterés, el refugio en el presente inmediato y en lo privado, el individualismo.

Estas experiencias están conformadas por políticas educativas centradas en la gestión de las desigualdades sociales, en la debilidad de las regulaciones colectivas, en la fragmentación que impide ser parte de un colectivo.

El trabajo docente en la Universidad se ha subordinado a la lógica de la competencia, en detrimento de la lógica de la responsabilidad docente por la promoción de los estudiantes y de la lógica de la solidaridad y la pertenencia colectiva como colegiatura de cátedra.

Estudiantes y Docentes estamos marcados por políticas, por procesos y por prácticas de aguda individualización que nos impiden ser parte de un colectivo y estar ligados mediante derechos, responsabilidades y obligaciones a un sistema de protección colectivo. Y el trabajo docente –

enseñar, aprender, formar, promover -, configura un sistema de protección colectivo garante de derechos sociales, a la educación, al trabajo.

Los procesos de escolarización y sus consecuencias en el ingreso y la permanencia en los estudios universitarios y las características de las prácticas reales de la docencia universitaria deben ser ubicados como problema central y urgente en el debate universitario. Debemos ser capaces de definir y enfrentar estos problemas y superar la "ausencia de debate (que) crea un tipo de bajo nivel de vida colectiva en el cual nadie pregunta nada, y todo el mundo desconfía del vecino", (Touraine; A.; 2001: 41).

En una conferencia pronunciada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires, el Dr. Alain Touraine formuló una inquietante y sugestiva pregunta sociológica. Planteó: "¿Cómo, en qué medida, a través de qué proceso, una víctima puede transformarse en actor?". E indicaba que el terreno cultural es el terreno del actor y que hay que trabajar en una transformación de nuestra visión del mundo. Se trata de trabajar en el plano de la "subversión cognitiva" recordando lo planteado por Bourdieu.

Y configurar un trabajo docente crítico, colectivo, centrado en la promoción y el desarrollo de las posibilidades de enseñar y de aprender, nos exige abordar con urgencia diversas cuestiones que expongo aún desordenadamente:

a) organizar modalidades de participación real, interpretadas como aprendizajes de la participación social con el objetivo de distribuir el poder construyendo espacios de argumentación, de ejercicio de la crítica y de la acción, de decisión colectiva

b) poner en discusión todo con honestidad intelectual. Resolver los "malos entendidos" respecto de las instituciones que nombramos. En una convulsionada asamblea en nuestra Universidad, profesores indicaban que la reivindicación esgrimida por los estudiantes de tomar parte en la discusión de los programas de las asignaturas era un impedimento para el ejercicio de la "libertad de cátedra".

c) hacer públicas las concepciones e inscripciones.

d) qué hacer en la universidad como institución educativa pública para llevar adelante una política académica que promueva con eficacia y efectividad una socialización política académica de distinto tipo.

e) discutir si hay que "llevar la universidad a los pobres / marginados del interior" ó, por el contrario, traer a la universidad a los sujetos de derecho y de posibilidades, garantizando condiciones materiales y simbólicas de acceso, permanencia, egreso, en tanto miembros plenos de la ciudadanía universitaria.

f) cómo enfrentar y resolver, en otros procesos de socialización académica y política, la pobreza de entendimiento, la pobreza de seguridad, la pobreza política.

Y enfrentar estos problemas, que son problemas estrechamente relacionados con las posibilidades y modalidades del trabajo docente exige, a mi juicio, reflexionar respecto de la necesidad de construir "soportes" para nuestros estudiantes, para el desarrollo de nuestro trabajo docente.

Tomo el concepto de Robert Castel, quien señala: "el término "soporte" puede tener diversas acepciones, pero yo lo tomo aquí en el sentido de condición objetiva de posibilidad. Hablar de soporte en este caso es hablar de "recursos" o de "capitales" en el sentido de Bourdieu; es la capacidad de disponer de reservas que pueden ser de tipo relacional, cultural, económica, etc., y que son las instancias sobre las que puede apoyarse la posibilidad de desarrollar estrategias individuales", (Castel, R.; 2003: 19).

Se trata de condiciones que hacen posible que seamos reconocidos como sujetos de derecho, de dignidad, que tengamos un reconocimiento social.

Soportes en tanto condiciones de posibilidad para desarrollar estrategias resultan necesarios para llevar adelante un trabajo docente orientado por sujetos que comparten soportes, recursos sociales y educativos y superar el trabajo docente limitado por diagnósticos y pronósticos centrados en el / los individuos definidos por sus "carencias".

Trabajo Docente y Soportes en los proyectos de Ley de Educación Superior

Parece haber un acuerdo respecto de derogar la actual Ley de educación Superior y sancionar otra normativa. Mi duda es si hay acuerdo para el cambio de la política y el compromiso para enfrentar las consecuencias de las políticas implementadas.

El conjunto de anteproyectos de ley presentados[5] parece compartir instituciones y valores que interpreto como "soportes" de una educación universitaria relevante.

Expresan un acuerdo respecto de instituir, para la Educación Superior el principio de Gratuidad y el principio de Ingreso Directo. Los anteproyectos presentados por la FUA y el ARI extienden el principio de gratuidad a los estudios de postgrado.

Reconocen el carácter científico y humanista de la Educación Superior. La solidaridad, la libertad, las libertades democráticas, los derechos humanos son valores compartidos.

Reconocen los derechos de los estudiantes a la libre asociación, a la participación en el gobierno institucional, -derechos políticos – y ubican como instituciones de derecho estudiantil el acceso a becas, subsidios, créditos, que interpreto como soportes necesarios para garantizar el acceso y la permanencia.

Son los anteproyectos de la FUA, el ARI, Giustiniani y Universidad Nacional de Entre Ríos, los que más desarrollan la esfera de los derechos de los estudiantes incorporando instituciones –comedores, residencias, guarderías infantiles, campos de deportes -, (ARI); la profundización de la participación política y académica. Estos anteproyectos fortalecen la participación política de los estudiantes en su forma representativa, al consagrar que, en la conformación del co - gobierno universitario, ningún claustro tenga mayoría propia.

[5] Las fuentes consideradas son: Anteproyectos de Ley de Educación Superior presentados por Frente para la Victoria; ARI, FUA, U.C.R., Senador Giustiniani y el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Entre Ríos

Se advierte también consenso respecto de promover los tramos del derecho a la educación, reconociendo el acceso, la permanencia y el logro y articulando los principios de igualdad de oportunidades e igualdad de posibilidades.

Dos de los anteproyectos presentados reconocen la necesidad de generar soportes pedagógicos para acompañar la promoción del derecho a la educación.

El Anteproyecto presentado por el senador Giustiniani, contiene un capítulo de "Permanencia y Bienestar", (capítulo 12). Instituye un Organismo de Orientación Profesional que debe trabajar con las escuelas secundarias públicas, investigar las causas de la deserción para implementar políticas de retención y asesorar a los estudiantes.

Define un "Área de Obra Social y Bienestar Universitario con competencias en la promoción y control periódico de la salud, en la atención médica y odontológica, en la provisión de medicamentos.

El Anteproyecto presentado por la Universidad nacional de Entre Ríos, a diferencia de los otros, legisla para las Universidades Nacionales. Se trata de un proyecto de "Ley de Garantías a la Autonomía y Autarquía de las Universidades Nacionales".

Instituye al Sistema Interuniversitario nacional como el "principal responsable de la producción científica y de su transmisión" y una de sus misiones fundamentales es la formación de personas con actitudes democráticas, responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, defensoras de los derechos Humanos, capaces de mejorar las formas de vida colectivas, institucionales e individuales.

El proyecto reconoce la relevancia de la formación de grado y la enseñanza en el grado, que debe "capacitar a los estudiantes para realizar diagnósticos, pronósticos y búsqueda colectiva de soluciones posibles e integrales". Promueve la profundización de procesos de democratización y de participación.

El asegurar la igualdad real de oportunidades comprende, además de los tramos del derecho a la educación, la igualdad real de oportunidades para la producción.

Reconoce la necesidad de generar políticas activas y múltiples de articulación con los diferentes niveles educativos, en particular con los secundarios, los superiores no universitarios y entre los universitarios.

La tarea de participar en el debate respecto de las políticas para la Educación Superior en general y la Educación Universitaria en particular es tarea del trabajo docente. Legislar instituyendo valores, fines y contenidos en el diseño de una política educativa con herramientas para enfrentar los problemas de la desigualdad educativa es tarea importante. Pero hay que acompañarla con la decisión de participar en el diseño, implementación y control democrático –colectivo – de medidas institucionales que generen soluciones democráticas, racionales a los problemas que conforman el campo de la injusticia educativa. Y para esto es necesaria la crítica y la autocrítica, el debate unido a la acción colectiva.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1987): *Describir y prescribir. Nota sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política.* En Revista Tasenhert 450. Año 1. N° 3. (Traducción Emilio Tenti Fanfani).

Castel, R., Haroche, C. (2003), *Propiedad Privada, Propiedad Social, Propiedad de sí mismo.* Homo Sapiens Ediciones, Argentina.

Castel, R., Touraine, A., Bunge, M, Ianni, O., Giddens, A. (2001), *Desigualdad y globalización,* Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Manantial, Argentina.

Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (comps.) (2006), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?,* Noveduc, Argentina.

Martines, P. y Redondo, P. (comps.) (2006), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas,* del estante editorial, Argentina.

Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006), *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983),* Ediciones Colihue, Argentina.

Roitman, M. (2003), *El pensamiento sistémico, los orígenes del social-conformismo,* Siglo XXI editores, México.

Therborn, G. (1987), *La ideología del poder y el poder de la ideología,* Siglo XXI de España Editores, Madrid.

Vior, S., (directora) (1999), *Estado y educación en las provincias,* Miño y Dávila Editores, Madrid.