

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares

Editor: Sherman Dorn

College of Education

University of South Florida

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Los artículos que aparecen en **AAPE** son indexados en H. G. Wilson & Co. y en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 14 Número 27

Octubre 23, 2006

ISSN: 1068-2341

Las Universidades Argentinas en el Contexto de las Políticas de los 90s: El Caso de la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación de la UNICEN

Iris Richmond
Universidad de Granada, España

Citación: Richmond, I. (2006). Las universidades argentinas en el contexto de las políticas de los 90s: el caso de la licenciatura de articulación en ciencias de la educación de la UNICEN. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14 (27). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n27/>

Resumen: Este artículo analiza los cambios asociados a la implementación de una *licenciatura de articulación* en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Esta propuesta educativa debe comprenderse en el marco de la reforma estructural del sistema educativo que promovió el gobierno nacional en el decenio de los 90s, con la intención de redefinir la relación del Estado con respecto a la educación. Esta oferta educativa que, aparentemente, buscó democratizar el acceso a la educación superior universitaria se constituyó en un mecanismo de mercado para generar recursos de financiamiento mediante la venta de conocimiento a los egresados del subsistema de educación superior no universitario con título de docente.

Abstract: This article analyses the changes caused by the implementation of an *articulated degree* in Educational Sciences at the Universidad Nacional at Centro de la Provincia in Buenos Aires (Argentina). This educational program should be understood within the framework provided by the structural reforms of the educational system, promoted by the national government in the 1990's with the intention of restructuring the State–Society relations. This program that appeared to be promoting the democratization of access to the university system was transformed into a market mechanism, for the provision of financial resources to the university by selling “knowledge” to graduates from teacher education programs.

Introducción¹

El presente artículo se propone analizar las incidencias y rupturas que produjo el cursado de la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (en adelante UNICEN) en los egresados docentes de los institutos de educación superior no universitarios considerados como profesionales, intelectuales y ciudadanos.

Las licenciaturas de articulación—también denominadas ciclos de complementación, licenciaturas con requisitos especiales de admisión—constituyen una oferta educativa implementada tanto por las universidades públicas como privadas, destinadas a los egresados del subsistema de educación superior no universitario con título docente.

Una de las razones que explica el desarrollo de esta propuesta educativa es que, aparentemente, busca resolver el carácter terminal de la formación de los egresados docentes de ese sector de la educación superior. Es necesario aclarar que el sistema de educación superior argentino es de carácter binario, es decir, está conformado por dos circuitos educativos: la Universidad y los institutos de educación superior no universitarios. Estas dos redes educativas han funcionado, históricamente, como ámbitos paralelos de formación con escasa vinculación y presentan diferencias significativas tanto desde el punto administrativo como organizativo y académico pero, sobre todo, en cuanto al prestigio social (Vior y Misuraca, 2002). En general, los estudiantes que realizaron una carrera en el ámbito de la educación superior no universitaria han tenido dificultades para lograr que la universidad les reconozca el título de grado no universitario, y así poder acceder a otros niveles de formación—licenciaturas o postgrados². Sin embargo, la Facultad de Ciencias de la

¹ Este artículo se basa en datos y conclusiones obtenidas en el desarrollo de la tesis de Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). La tesis fue dirigida por el Profesor Germán Cantero de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

² Según Fraga (2000), hasta fines de la década de los 60s la universidad no reconocía materias cursadas en los institutos terciarios. Sin embargo, en 1971 “La Disposición Ministerial N° 172/71”, autorizó a los establecimientos universitarios privados a otorgar equivalencias de estudios cursados o aprobados en establecimientos de nivel no universitarios (...). Esta Disposición fue derogada por la N° 112/78, retornándose al sistema de prohibición del reconocimiento. La Resolución Ministerial N° 380/83 prescribió: “Los establecimientos universitarios privados y estatales comprendidos por las leyes Nros. 17.604 y 17.778 quedan autorizados a otorgar equivalencias de estudios cursados o aprobados en establecimientos de enseñanza de nivel superior no universitarios, nacionales/provinciales o privados oficialmente reconocidos”. A partir de entonces, quedó a criterio de cada universidad el reconocimiento por equivalencias de asignaturas aprobadas en institutos terciarios no

Educación de la UNICEN, que fue elegida como estudio de caso, les reconoce el título previo—Profesor en Ciencias de la Educación, Pedagogía, Psicopedagogía obtenido en el Instituto de Formación Docente—y de esta manera les facilita el tránsito hacia niveles crecientes de formación; concretamente, el cursado de la Licenciatura Articulación en Ciencias de la Educación.

La Facultad lanzó dicha oferta educativa en 1995. Inicialmente comenzó a dictarse de manera semipresencial, es decir, los estudiantes asistían una vez al mes para cursar la carrera, pero luego se implementó de manera virtual. El plan curricular presenta diferencias significativas—número y tipo de materias—con respecto al plan de estudio que cursan los alumnos que realizan la misma carrera pero a través de la modalidad convencional de asistencia. Si bien el programa se inició como una oferta gratuita, éste se aranceló al poco tiempo de estar implementado. Para legitimar el arancelamiento, la UNICEN tuvo que modificar el Estatuto³ porque hasta ese momento estaba garantizada la gratuidad en las carreras de grado, como es el caso de la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación, entre otras ofertas educativas. Los estudiantes que cursan dicha carrera no tienen garantizados los derechos políticos, en el sentido de que no votan, no pueden integrar ningún órgano de gobierno de la Facultad o de la Universidad, ni tampoco participar del centro de estudiantes. Finalmente, es necesario resaltar que estos estudiantes tampoco tienen la posibilidad de participar de experiencias de investigación ni de extensión. Ahora bien, cabría preguntarse si los alumnos que realizan una carrera a través de la modalidad convencional de asistencia, tienen la posibilidad de participar de esas experiencias. La respuesta de este interrogante trasciende el objetivo del presente trabajo.

Considerando las características que presenta la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación y el propósito de este artículo, a continuación se explicitan los interrogantes que orientaron esta tarea de investigación: ¿Por qué los egresados docentes del subsistema de educación superior no universitario demandan este tipo de oferta educativa? ¿Constituyen las licenciaturas de articulación una estrategia de mercado utilizada por las universidades públicas para captar recursos alternativos que permitan compensar la retirada progresiva del Estado en cuanto a su deber de garantizar el derecho a la educación? La Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación, si bien es una oferta universitaria, no está atravesada por las características de formación de este ámbito educativo. Por ello es válido preguntarse: ¿Es la formación que ofrece esta licenciatura de calidad equivalente a las licenciaturas convencionales? ¿Acaso la universidad con este tipo de oferta educativa se segmenta en dos circuitos de calidad diferente, del mismo modo en que está segmentado el sistema de educación superior argentino? ¿En qué medida esta oferta educativa permitirá a los egresados docentes del subsistema de educación superior no universitario vivenciar una experiencia de vida universitaria? ¿Logrará incidir en su condición de profesionales, intelectuales y ciudadanos?

universitarios. El uso que se hizo de tal atribución fue limitado hasta la sanción de la actual legislación (p. 271).

³ El Artículo 68 del Estatuto de 1998 establecía: “El ingreso y el desarrollo de la enseñanza es gratuito en cualquiera de los establecimientos que integran la Universidad”. Sin embargo, luego de la reforma del Estatuto en 2003, el Artículo 71 prescribe: “La enseñanza en niveles del sistema formal previos al superior, de pregrado y grado será gratuita. Podrá no ser gratuita aquella que se imparta a graduados del sistema de educación superior mediante planes especiales de articulación ...”

Teniendo en cuenta nuestro propósito y los interrogantes formulados para avanzar en un abordaje que considere las múltiples dimensiones que se ponen en juego en este problema de investigación, en la primera sección se analiza desde una perspectiva crítica las reformas promovidas en el sistema educativo en la década de los 90s, mediante la aprobación de tres leyes que se constituyeron en pilares fundamentales para sostener la transformación del sistema educativo. Se hará hincapié, sobre todo, en la política de capacitación de los docentes en ejercicio y en el proceso de reformas que sufrió la universidad pública, porque es en este marco donde adquiere sentido la oferta de la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación. En la segunda sección se presenta el marco teórico que iluminó el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo. En la tercera sección se fundamenta la opción metodológica. En la cuarta sección se analizan los discursos de los protagonistas de esta investigación—los egresados docentes del subsistema de educación superior no universitario—tensionándolos con los conceptos del marco teórico referencial. Finalmente, en la última sección se abordan algunas conclusiones generales.

La Legislación Educativa de los 90s: Caballo de Troya del Modelo Neoliberal

En el decenio de los 90s se inició un complejo proceso de reformas orientadas a transformar estructuralmente la sociedad argentina. Estas reformas inspiradas en los principios de las políticas neoconservadoras y neoliberales se orientaron a reformular la relación del Estado con la sociedad para que éste adquiriera progresivamente un rol subsidiario en la atención de las cuestiones sociales—salud, educación, seguridad.

La transformación del sistema educativo—organización de las instituciones, currículos, políticas de formación docente—se constituyó en un puntal fundamental para favorecer el avance de ese proyecto de Estado.

Mediante la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (24.049/91) se estableció el traspaso de los establecimientos de enseñanza media y de los institutos de educación superior no universitarios de la nación a las provincias. Según el gobierno nacional, presidido por el Dr. Menem, esta medida favorecería la democratización del sistema. Sin embargo como afirma Almandoz, “la descentralización no implica por sí misma democratización, si no va acompañada de los recursos económicos necesarios y de las orientaciones políticas básicas por parte del gobierno central para garantizar la integridad del sistema” (2000, p. 84). Sin duda, en el marco de una política de achicamiento del Estado y de ajuste fiscal, la participación que se promovió estuvo orientada a captar recursos locales.

La Ley Federal de Educación (en adelante LFE N° 24.195/93) fijó las bases de la reforma educativa. Estableció una nueva estructura para el sistema educativo (Art.10), extendió la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años (Art. 10), determinó los contenidos básicos comunes para todos los niveles (Art. 53) y creó un sistema de evaluación de la calidad (Art. 49). Esta ley dio lugar a grandes debates antes y después de su aprobación. Los temas más cuestionados tienen que ver con que la ley promovió el rol subsidiario del Estado, por ejemplo, al favorecer el desarrollo del sector privado cuando le otorgó derechos tales como crear, organizar y sostener escuelas (Art.36). En cuanto al financiamiento, esta ley obligó “al Estado Nacional ... a garantizar el principio de gratuidad en los servicios estatales ...” (Art. 39), pero no la gratuidad. Tal como señala Puiggrós “el enunciado advierte sobre la posibilidad de definir de distintas maneras este principio ...” (1997, p. 95). Asimismo, el artículo dice que: “el Estado Nacional realizará el aporte financiero principal ...”, pero no

habla de que el Estado se hace responsable de garantizar de manera total y absoluta el financiamiento de la educación. De esta manera, deja abierta la posibilidad para que el propio sistema educativo desarrolle estrategias de captación de recursos. En el caso concreto de las universidades, establece que “podrán disponer de otras fuentes de financiamiento”.

Las políticas de formación docente también se constituyeron en un aspecto clave para instrumentar la transformación educativa. La capacitación de los docentes en ejercicio se convirtió en una prioridad. Por tal motivo la LFE promovió la creación de una Red de Formación, Perfeccionamiento y Actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional (Art.53, inciso g).

El Documento A-9⁴ “Red Federal de Formación Docente Continua”, reguló la estructuración de dicha red que quedó conformada por “las instituciones de gestión pública o privada cuya responsabilidad primaria sea la formación docente de grado ...” Este dispositivo se organizó en base a circuitos según los distintos niveles y ciclos de la nueva estructura del sistema educativo—Educación Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal y Educación Superior—y teniendo en cuenta los puestos específicos de trabajo—docentes, directivos, supervisores. Mediante esta red, el gobierno nacional se aseguró la distribución de los contenidos básicos comunes de la reforma curricular. Estos contenidos fueron seleccionados de manera centralizada con escasa participación de los docentes (Birgin, 1999).

Ahora bien, para que esas instituciones pudieran integrar la Red, el documento estableció varios criterios de acreditación. Uno de esos criterios⁵ hace referencia a “la titulación de nivel superior—universitaria o no universitaria—del personal directivo y docente de cada establecimiento”. Si bien, aparentemente, el documento no privilegia la titulación universitaria sobre la no universitaria, los testimonios obtenidos en las entrevistas realizadas a los docentes de los institutos de educación superior no universitarios señalan que durante el período de acreditación, los inspectores de ese ámbito educativo presionaban a los directivos de los establecimientos para que los docentes acreditaran título de grado universitario, porque de no cumplirse con ese requisito la estabilidad laboral del personal docente podía estar amenazada.

En general, en ese sector de la educación superior ha predominado un criterio endogámico para reclutar el personal. Por ello, hasta esa época, la mayoría de los docentes que trabajaban en ese ámbito educativo no acreditaban título de grado universitario. La circulación de ese trascendido tuvo fuerte efecto entre los docentes. Ante la amenaza de la pérdida de la estabilidad laboral es comprensible que hayan ejercido presión en las universidades para acceder a un título de grado universitario. Esta cuestión, en cierta medida, fue confirmada por quien fuera la coordinadora del Área de Articulación de la Educación

⁴ Este documento es el resultado de uno de los Acuerdos logrados en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación en junio de 1994. Otros documentos en los que se sustentaron las políticas de formación docente para implementar la reforma educativa fueron: Documento A-3 “Caracterización de la Formación Docente”, Documento A-11 “Bases para la Organización de la Formación Docente” y Documento A-14 “Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua”.

⁵ Los otros criterios de acreditación son los siguientes: “a) la calidad y factibilidad del proyecto pedagógico—institucional de cada establecimiento, b) la producción científica y académica, c) la evolución de la matrícula y d) los índices de aprobación conforme a las condiciones socio-económicas-culturales de la población atendida”.

Superior⁶ del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, que en una de las entrevistas⁷ señaló: “los terciarios van a la universidad, les piden el favor, les pagan cualquier cosa para que los docentes universitarios vayan al terciario a darles la licenciatura o virtual”. La necesidad de mantener la estabilidad laboral es otro de los motivos que explican la razón de ser de las licenciaturas de articulación destinadas a los docentes del subsistema de educación superior no universitario.

Sin embargo, hay otras razones que ayudan a comprender el origen de este tipo de oferta educativa. Para entenderlas es necesario considerar el conjunto de reformas a las que fue sometida la universidad pública con la intención de redefinir su relación con la sociedad.

La Ley de Educación Superior (en adelante LES N° 24.521/95) se convirtió en el marco regulatorio de las universidades públicas, privadas y de los institutos de educación superior no universitarios. En los siguientes cuatro párrafos se mencionan algunas de las cuestiones que dieron lugar a grandes discusiones.

En primer lugar, la autonomía universitaria fue amedrentada al otorgársele poder al Ejecutivo para intervenir en la elaboración de los planes de estudios. Según el artículo 42, dichos planes deben respetar la carga horaria mínima y los contenidos curriculares básicos (Art. 43, inciso a) que establece el Ministerio de Cultura y Educación ... Además, las carreras universitarias deben estar acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Art. 43, inciso b). Asimismo, este organismo es el encargado de llevar a cabo la evaluación externa de las universidades (Art. 44).

En segundo lugar, el artículo 29 amenazó el libre acceso a la educación superior al autorizar a las unidades académicas a fijar el sistema de admisión (Inciso j).

Asimismo, la gratuidad no se aseguró, dejando abierto el camino a la posibilidad de establecer aranceles al autorizar a los Consejos Superiores de las universidades a dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales que pueden provenir de cobros por los estudios de grado (Art. 59, inciso c).

El tema del presupuesto fue también motivo de fuertes debates. Si bien es cierto el Estado aseguró el aporte financiero principal para sostener a las universidades nacionales, éste condiciona su distribución en la medida que las universidades se ajusten a los parámetros de eficiencia (Art. 58). De esta manera, se presiona para la competencia por el presupuesto entre las propias universidades públicas. Asimismo, se promueve la búsqueda de recursos económicos adicionales mediante la venta de bienes, productos, servicios ... (Art. 59).

Estos artículos demuestran cómo progresivamente se buscó restringir la autonomía universitaria. Esta es una de las conquistas de la Reforma Universitaria del 18, que permitió a la universidad pública mantenerse protegida de los cambios en la política educativa promovida por los distintos gobiernos de turno.

⁶ Esta área se creó en el 2002—durante el gobierno del Dr. Duhalde—en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias a la que se le asignó entre otras funciones: “el diseño e implementación de mecanismos de asistencia técnica y financiera a proyectos experimentales que tengan como fin la reflexión, discusión y planificación interinstitucional de articulaciones de carreras en base a currículas organizadas en ciclos”.

⁷ Este testimonio fue obtenido a partir de una de las entrevistas realizadas en el marco del desarrollo de la Tesis de Maestría “El paso de los egresados docentes de nivel terciario por la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en el contexto de las políticas nacionales de articulación de los dos subsistemas de educación superior: Incidencias en su formación”.

A través de estas prescripciones normativas y la puesta en práctica de un continuo proceso de recorte presupuestario—desde 1994 hasta el 2003 las universidades nacionales experimentaron recortes de presupuestos por más de 114 millones de pesos (Sanllorenti, 2003)—el gobierno nacional favoreció la privatización del espacio público de la educación superior universitaria.

Ante este contexto fuertemente restrictivo, es inevitable que la universidad pública desarrollara un conjunto de estrategias para compensar la retirada gradual del Estado en cuanto a su deber de financiar la educación. Una de esas estrategias está constituida por la oferta de licenciaturas de articulación destinadas a los egresados docentes del subsistema de educación superior no universitario, que como se dijo, en el caso de la UNICEN están financiadas por los propios estudiantes. Evidentemente, mediante este tipo de dispositivos la universidad entra progresivamente en una dinámica de mercado en sintonía con el proyecto de Estado que promovió el gobierno nacional en el decenio de los 90s.

Clarificando Conceptos: Profesionales, Intelectuales y Ciudadanos

Desde la perspectiva de este trabajo se asume que la universidad es una institución que opera en la esfera del conocimiento. Por ello desarrolla dos funciones sustantivas que son la producción y distribución de conocimientos. Las actividades de docencia, investigación y extensión constituyen estrategias que deben estar integradas para promover el desarrollo de esas dos funciones (Vior, 1999)⁸.

Esta posición cuestiona el modelo profesionalizante, donde el rol de la universidad se reduce a transmitir saberes que habilitan para el ejercicio profesional. Desde la opción teórica asumida, la universidad debe ofrecer al estudiantado una experiencia totalizante que implica mucho más que una oferta curricular en términos de conocimientos disciplinares. Debe ofrecer una experiencia en relación con el oficio de pensar, de producir intelectualmente y de formarse como crítico frente a la realidad social. La participación del estudiante en procesos de producción de conocimientos junto con otros investigadores es fundamental (Brusilovsky, 2001). A través de esa experiencia, el estudiante tendrá la posibilidad de vivenciar cómo la dimensión ética-política opera a la hora de seleccionar un problema, de focalizar el objeto de cada investigación en la perspectiva teórica que se adopte, etc. Además, constituye una oportunidad para poner en tensión preconceptos acerca de la neutralidad del conocimiento, del saber como un cuerpo acabado y desvinculado de la situación social en la que se produjo, y de reconocer cómo la teoría puede cumplir una función conservadora o transformadora, en la medida que se consideren los efectos sociales del conocimiento producido.

En síntesis, la incorporación de los estudiantes en experiencias de investigación y extensión es una cuestión clave porque esas experiencias se constituyen en espacios privilegiados de aprendizaje para formar docentes críticos en términos de profesionales, intelectuales y ciudadanos. A continuación se presenta una revisión teórica de esos tres conceptos que operaron como marco referencial para analizar el discurso de los protagonistas de esta investigación.

⁸ Esta conceptualización fue discutida en el Seminario de Políticas Universitarias dictado en el marco de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional del Comahue.

Los profesionales de la educación

Desde esta investigación se asume que los docentes son profesionales de la educación, a pesar de que desde las dos grandes corrientes sociológicas que han estudiado las profesiones se pueda cuestionar esa afirmación. Sin entrar en un análisis pormenorizado de estos enfoques sociológicos, es necesario realizar una breve consideración de sus postulados básicos.

El enfoque funcionalista plantea que las profesiones muestran rasgos propios y distintivos. Son actividades que cumplen funciones necesarias y valoradas socialmente (Parson, 1966). Si bien los atributos que una profesión consolidada debe poseer varían de un autor a otro (Finkel, 1999), en general los rasgos más recurrentes son los siguientes: “autonomía y control del propio trabajo, autoorganización en entidades profesionales, cuerpo de conocimiento consistente de raíz científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre los miembros y una ética profesional compartida” (Davini, 1994, p. 9). A este paradigma se ajustarían mejor las llamadas profesiones liberales como la medicina o la abogacía.

Desde esta perspectiva, la docencia es considerada una “semiprofesión” (Etzioni, 1969) porque carece de autonomía respecto del Estado, que impone de forma directa o sutil los contenidos, los métodos de enseñanza y las técnicas de evaluación. También en parte adolece de un conocimiento especializado propio y de una organización monopolista que regule el acceso y código profesional. Algunos autores, como Gimeno Sacristán, señalan que “la indefinición epistemológica del conocimiento pedagógico ... acentúa el carácter de profesión indefinida” (1988, p. 123). Otros, como Terhart (1987), destacan el peso del “factor personal” en la práctica docente, un aspecto que es difícil desarrollar a través de la formación inicial del profesor. Por ello, caracteriza a dicha formación como una “empresa de bajo impacto”.

Aunque se dijo que las profesiones liberales responden mejor a los postulados de la perspectiva funcionalista, si se consideran los cambios que ha sufrido la organización del trabajo y el proceso de concentración económica en manos de empresas monopólicas, se podría afirmar que serían muy pocas las profesiones que reúnen los rasgos mencionados.

El enfoque neomarxista plantea que con el desarrollo del capitalismo monopólico, los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para el desempeño de una profesión se reducen progresivamente. Uno de los representantes de esta corriente sociológica es Braverman (1984), que analiza el proceso de “descalificación” laboral a partir del modelo de organización Fordista del trabajo y de la introducción de nuevas tecnologías de producción. La descalificación es la pérdida de conocimiento y control sobre el propio trabajo debido a la separación entre concepción y ejecución; y a la fragmentación de la ejecución en partes separables, simples y controlables. Según el autor, los dueños del capital utilizan la descalificación para controlar la fuerza de trabajo.

La tesis de Braverman “se aplicó al estudio de grupos profesionales, adoptando el nombre de ‘tesis de la proletarización’ cuando se refiere a la descalificación profesional” (Finkel, 1999, p. 15).

Sin embargo, Derber (1982) acepta parcialmente la tesis de la proletarización. Considera que es necesario tener en cuenta las especificidades que adquiere el proceso de proletarización en los grupos profesionales, que se distingue del proceso de proletarización sufrido por los trabajadores industriales. Por ello diferencia entre “proletarización técnica” y “proletarización ideológica”. La primera se refiere a “la pérdida de control del conocimiento

y del proceso de trabajo” (citado por Jiménez Jaén, 1988). La segunda se vincula a “la pérdida de control sobre los fines del trabajo” (citado por Jiménez Jaén, 1988).

En el caso de la docencia, la tesis de la proletarización ubica a los docentes como trabajadores asalariados. Según Davini y Birgin—haciendo referencia a Apple (1987) y Densmore (1990)—“la rutinización en el vínculo con la tarea, la ejecución de paquetes instruccionales diseñados por otros, la necesidad de responder a parámetros evaluativos externos, alejan al docente de la posibilidad de un vínculo más autónomo y creativo con el conocimiento y dan cuenta de una creciente pérdida de las decisiones sobre el propio trabajo” (1998, p. 81).

Si bien las políticas de reforma educativa promovidas en el decenio de los 90s asignaron progresivamente a los docentes un papel de ejecutores (Vior y Misuraca, 2002), sobre todo a los que se desempeñan en los niveles no universitarios del sistema educativo, como señala Jiménez Jaén (1988), no se puede asimilar el trabajo docente al trabajo industrial porque el trabajo docente tiene características específicas. Es un trabajo intelectual inmerso en relaciones sociales y bienes simbólicos. La práctica educativa es libre y los docentes siempre conservan un margen de autonomía para concebir su trabajo a nivel del aula.

Por lo expresado hasta aquí, se puede afirmar que la profesión docente no es como las profesiones liberales ni se puede homologar al trabajador industrial, porque la profesionalidad docente tiene especificidades propias.

Un profesional de la educación es un sujeto que “posee conocimientos y competencias determinadas ... esas competencias combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas” (Contreras, 1997, p. 57). Ese conocimiento le otorga autonomía para desempeñar su labor y responsabilidad por las decisiones que toma en el proceso educativo.

Sin embargo, como señala Contreras (1997), esa responsabilidad no es exclusiva de los docentes. Es una cuestión compartida con el resto de la sociedad, por la naturaleza pública y participativa de la educación que requiere también de la participación de la comunidad en la definición de los fines y objetivos de la educación.

En particular, considero que los docentes son profesionales de la educación porque dominan conocimientos y habilidades específicas que los habilitan para desempeñar la práctica educativa en un campo de trabajo que está previamente delimitado, regulado por normas específicas, con una tradición y con representaciones asociadas al rol que debe desempeñar. Ese rol está en gran medida institucionalizado y prescripto. Desde esta misma perspectiva, un autor brasileño en cuanto a la profesionalidad docente destacó: “Aquí no puede darse estrictamente la clásica separación entre quienes conciben un proceso de producción y quienes lo ejecutan. El trabajador docente no puede ser expropiado ni alienado del conocimiento que le requiere el acto de educar y su proceso” (Paro, 1996, p. 148).

Ahora bien, reorientando el debate sobre la profesionalidad de los docentes hacia el problema de investigación, cabe aclarar que los autores considerados en este apartado, en general, cuando afirman la falta de profesionalidad de los docentes toman como referencia a los maestros de nivel primario y profesores de nivel secundario. Estas afirmaciones se construyen, sobre todo, en base al argumento de la falta de autonomía para decidir cuestiones sustantivas relacionadas con el manejo de los tiempos, espacios, la selección de contenidos, las propuestas de actividades, entre otros aspectos.

Trasladando ese debate al ámbito específico de la educación superior, se podría decir que existen diferencias significativas en cuanto a la profesionalidad del docente universitario y terciario no universitario. Estas diferencias se han ido configurando, en gran medida, por la dinámica institucional que caracteriza a estas dos casas de formación docente. El carácter

fuertemente prescriptivo de los institutos de educación superior no universitarios y el peso de las tradiciones, es lo que obstaculiza, sobre todo, la efectiva profesionalización de los docentes que se desempeñan en este sector de la educación superior. Es decir, más que la falta de autonomía concreta y formal, son las tradiciones académicas las que generan un tipo más escolarizado de actividad docente.

En cambio, en el ámbito universitario, en el contexto de instituciones que históricamente se han caracterizado por tener autonomía institucional, las condiciones de trabajo del docente y las tradiciones institucionales favorecen su categorización en términos de profesional de la educación. Esta categorización se sustenta en el hecho de que el docente universitario goza de márgenes de autonomía más amplios para participar en la definición de políticas institucionales y tomar decisiones con respecto a la organización de su trabajo académico. Cabe aclarar que esta afirmación se realiza sin entrar a distinguir entre quiénes, además de tener las posibilidades de participar en la definición de políticas institucionales y tomar decisiones sobre la organización de su trabajo académico, tienen “profesionalidad” en términos pedagógicos y quiénes no. No hay que olvidar que la mayoría de los docentes universitarios no son profesionales de la educación en sentido estricto, sino especialistas—muchas veces notables—en sus respectivas disciplinas, pero sin formación pedagógica propiamente dicha.

Los intelectuales

Para conceptuar el término de intelectual es necesario hacer referencia a Gramsci (1985). Para él todos los hombres son intelectuales (hombres y mujeres), afirma que “no hay actividad humana de la que pueda excluirse toda intervención intelectual” (1985, p. 61). Sin embargo, admite que “más no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales” (1985, p. 60). De esta manera, Gramsci rompe con la tradición elitista de que intelectuales son sólo los hombres de ciencia, los artistas y los escritores; amplía el término e incorpora a todos aquellos cuya función es esencialmente intelectual. Por lo tanto, desde esta perspectiva, se podría categorizar como intelectuales a todos los docentes de los distintos niveles del sistema educativo.

Asimismo, para analizar la función social y política del intelectual, dicho autor elabora la categoría de “intelectuales orgánicos”. Señala que este grupo se va constituyendo con la emergencia de una nueva clase social, para otorgarle a esa clase homogeneidad y conciencia de su función en el ámbito económico, político y social.

Tamarit (1999), llamaba orgánicos a aquellos intelectuales que apoyaban a la burguesía emergente que estaba construyendo otra sociedad y en lucha contra la nobleza, en el paso del feudalismo al capitalismo. Estos intelectuales, surgen en contraposición a los “intelectuales tradicionales” que sostenían la otra visión del mundo que se correspondía con los intereses de la nobleza. Considerando estos conceptos, es posible afirmar que la función social del intelectual es de naturaleza eminentemente política. Los intelectuales, mediante su trabajo y las relaciones que mantienen con la sociedad en la que éste tiene lugar, contribuyen a consolidar de diferentes formas la sociedad vigente o a denunciar el orden social existente.

Actualmente estas categorías han sido recuperadas y recreadas por Giroux (1987). Este autor entiende a la educación como un proyecto político orientado a profundizar los valores y el proceso democrático. Define a la institución educativa como una “esfera pública democrática” y a los profesores “como intelectuales transformativos” en contraposición a los “intelectuales hegemónicos o acomodaticios”. Considera que el lenguaje es central en el

proceso de conformar a la institución educativa en una esfera pública democrática porque “el lenguaje no es sólo el instrumento que refleja la realidad social que está ahí, sino que él mismo es parcialmente constitutivo de lo que en nuestra sociedad se considera como real” (Giroux, 1990, p. 20).

Esta postura se apoya en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987) que sostiene que el cambio social es posible a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas. Es en el proceso discursivo donde surge la posibilidad de que los sujetos cambien sus significados.

Giroux, en base al aporte de Habermas, señala que la enseñanza no se limita a un entrenamiento en habilidades prácticas sino que “es la lucha por la imposición de significados” (Giroux, 1987, p. 177). En este sentido, la institución educativa como esfera pública democrática, debe configurarse como un espacio abierto al diálogo, a la reflexión crítica, donde profesores y estudiantes puedan expresar su voz. Es a través de ese proceso discursivo—en condiciones democráticas para el diálogo—donde los protagonistas de la escena educativa toman “conciencia” de que “el mundo de uno mismo y de los demás ha sido construido socialmente, [y] de la misma manera puede ser desmantelado, anulado y rehecho críticamente” (Giroux, 1990, p. 22).

En esta misma perspectiva, Freire señala que una cualidad intrínseca de la práctica educativa es ser política y no neutral. La práctica educativa no se limita solamente a la enseñanza de contenidos. Afirma que “no puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no ser neutra, exige de mi una definición. Una toma de posición. No puedo ser profesor a favor de no me importa qué ... Soy profesor a favor de la lucha contra la dominación económica de los individuos ... contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración, la miseria en la abundancia” (1997, pp. 98-99).

Evidentemente, tanto Giroux como Freire entienden la práctica educativa como una praxis política y ética, comprometida en la lucha contra la opresión y a favor de la democracia tanto en la institución educativa como en la sociedad en general.

En sentido amplio, se podría afirmar que el docente, en términos de intelectual o académico, debería estructurar su trabajo en torno al conocimiento y tener la posibilidad de hacer de la investigación y de la publicación su medio de vida. Asimismo, cabe resaltar que si ese intelectual se ha formado en una universidad pública y además, desarrolla su trabajo en ese ámbito educativo, es fundamental que el conocimiento que genere esté comprometido con lo público.

Indudablemente, desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como neutral, objetivo, sino como una construcción social que responde a determinados intereses. Como afirma Foucault, “el conocimiento es parcial, oblicuo, perspectivo. Todo conocimiento de la realidad social es necesariamente perspectivo, es decir oblicuo, es por eso que el conocimiento es un campo de batalla ... Es una pugna por imponer puntos de vista” (Foucault, citado por Tamarit 1999, p. 8).

La lucha por imponer regímenes de verdad, según Popkewitz (1994), opera cuando el intelectual carece de autonomía. Este autor, señala que el trabajo intelectual está atravesado por una tensión: “autonomía–compromiso”. Afirma que “el mantenimiento de la autonomía supone la lucha para garantizar las condiciones económicas y sociales, pero, al mismo tiempo, estar liberado de la tentación de construirse una torre de marfil”, (p. 263). Es decir, señala que el mantenimiento de la autonomía no lo exime del compromiso y la responsabilidad social.

La investigación es la práctica que esencialmente contribuye a la formación de intelectuales. Sin embargo, en nuestro país la incorporación de esta actividad al ámbito

universitario fue tardía (Tünnermann, 1991), principalmente, por la incidencia del modelo napoleónico, donde la misión de la universidad se orientó, sobre todo, a la formación de profesionales liberales

Otra cuestión que incidió negativamente en la consolidación de dicha tarea como una de las funciones específicas de la universidad fueron los sucesivos golpes de estado y la ruptura de las instituciones democráticas, que inhibieron el proceso de desarrollo del conocimiento científico (Hinkelammert, citado por Gentili, 2002). Finalmente, no es posible dejar de mencionar los continuos recortes de presupuesto aplicados durante el decenio de los 90s, que interfirieron y amenazaron el desarrollo de la producción de conocimiento.

Indudablemente, estas y otras cuestiones, atentaron y atentan contra la formación de intelectuales críticos y autónomos. Para que un intelectual se forme en los términos mencionados es fundamental que participe del proceso de generación de conocimiento, se cuestione quién se beneficia con esa producción y a qué intereses responde, e intervenga en instancias de socialización de saberes.

En el ámbito universitario, desde el punto de vista de las políticas de financiamiento, se ha priorizado la investigación en carreras vinculadas a las ciencias duras tales como medicina, ingeniería, farmacia, entre otras. Sin embargo, en las profesiones más liberales y más tradicionales de la universidad el sesgo profesionalizante se mantiene vigente, en detrimento de la investigación y, por supuesto, de la educación de intelectuales críticos. En consecuencia, esta tradición limita la posibilidad de incluir en esa formación profesional la generación de conocimientos socialmente relevantes. Como se mencionó, esta práctica es la que contribuye, sobre todo, a la formación de intelectuales.

En cambio, en las carreras más humanísticas, entre las que se incluye las ciencias de la educación, ha habido más posibilidades de dar cabida a propuestas pedagógicas que se orientan a la formación de intelectuales críticos. En general, en estas carreras hay una intencionalidad más explícita en ese sentido. Es decir, de formar al futuro docente no sólo en el dominio de conocimientos y habilidades específicas para desempeñar su labor en un campo de trabajo, sino también una formación que favorezca la producción de conocimiento con sentido crítico y comprometido con las cuestiones sociales.

Si bien esa intencionalidad dentro del ámbito de las carreras humanísticas, en general está presente, cabría preguntarse si se mantiene vigente en la oferta universitaria de licenciaturas de articulación para egresados docentes del subsistema de educación superior no universitario. Es decir, si la profesionalidad y el carácter de intelectual del docente pueden ser afectados a través de estos sistemas donde, en gran medida, la relación pedagógica esta mediada por la distancia y la virtualidad y donde, además, no se contempla la posibilidad de participar de experiencias de investigación ni de extensión, entre otras cuestiones.

El propósito de haber marcado estas diferencias, en cuanto a la formación de profesionales e intelectuales según sean las carreras a las que los estudiantes pertenezcan en el ámbito universitario, es para mostrar que al interior de la propia universidad hay diferencias significativas en ese sentido y no solamente entre la educación superior no universitaria y la universidad.

Los ciudadanos

El término de ciudadano es complejo de precisar. Es un concepto dinámico que ha evolucionado o involucionado según los distintos momentos de la historia.

Según Cortina, “la ciudadanía como relación política, como vínculo entre un ciudadano y una comunidad política, parte de una doble raíz: la griega y la romana que origina a su vez dos tradiciones, la republicana, según la cual, la vida política es el ámbito en el que los hombres buscan conjuntamente su bien; y la liberal, que considera la política como un medio para poder realizar en la vida privada los propios ideales de felicidad” (1999, p. 42).

Esta misma autora afirma que es en la experiencia de la democracia ateniense (Siglo V y IV A. C.) donde nace la idea de que el ciudadano es el miembro de una comunidad política, que participa activamente en ella (Cortina, 1999). El ciudadano es el que se ocupaba de las cuestiones públicas, que buscaba el bien común mediante la participación política.

Sin embargo la ciudadanía ateniense fue exclusiva y no inclusiva (Cortina, 1999). Ciudadanos eran solo los varones adultos; quedaban excluidos las mujeres, esclavos y niños. Los libres e iguales eran sólo los ciudadanos atenienses, no los seres humanos por el hecho de serlo

Si bien el origen del término ciudadano tiene sus raíces en Grecia y Roma, el concepto moderno de ciudadanía se vincula a la Revolución Francesa y a la aparición del Estado-nación. Es bajo ese ordenamiento político donde emerge la categoría de ciudadano como un sujeto portador de derechos y de responsabilidades. Es decir, con la conformación del Estado-nación los sujetos se conciben como iguales ante la ley en derechos y deberes.

En el siglo XVIII, el ciudadano era únicamente portador de derechos civiles, vinculados a la libertad individual; luego se le asignaron derechos políticos—siglo XIX—relacionados con la participación política; y finalmente se le reconocieron los derechos sociales—siglo XX—vinculados con el derecho a la educación, vivienda, salud, entre otras cuestiones (Marshall y Bottomore, 1998).

Pero, como afirma Gimeno Sacristán “este reconocimiento formal del status jurídico de ciudadano no supone siempre el disponer en realidad de tal condición, ni el que todos puedan hacerlo en igualdad de condiciones” (2003, p. 20).

Muchos autores afirman que el ejercicio efectivo de los derechos sociales—ciudadanía social—es pre-requisito para ejercer los derechos civiles y políticos (Capella, 1993; Marshall y Bottomore, 1998). Aquí cabe transcribir parte de los interrogantes y reflexiones elaboradas por Germán Cantero:

¿La política es un fin en sí misma que requiere previamente de seres libres, o sea portadores plenos de estos atributos ciudadanos para discurrir en el ágora sobre los asuntos públicos? ¿O, a la inversa, es la política un medio para alcanzar la libertad? ... ¿Necesitamos de la libertad de haber satisfecho ciertas necesidades básicas—trabajo, salud, vivienda, educación—que algunos denominan Ciudadanía Social para ejercer la Ciudadanía Política?

Precisando más aún, ¿debemos esperar a que esta democracia como gobierno de políticos solucione el problema del desempleo, de la desnutrición, de la violencia, de la corrupción, para comenzar a hablar de política con mayúscula en Argentina? ¿O es precisamente la lucha que hoy desborda plazas y calles [hace referencia a las marchas y movilizaciones producidas en los últimos meses del mandato de De La Rúa], puentes y rutas, la que dialécticamente genera aprendizaje político y, a la vez, interpela el saber político? ¿No es precisamente esa lucha la que genera libertad y da voz a aquellas voces que han sido una y otra vez acalladas en nuestra historia? ¿No es desde estos espacios de libertad, así ganados, que comienza a recuperarse y/o ampliarse la misma condición ciudadana?

Es cierto que hoy no podemos hablar de la ciudadanía en abstracto. Algunos como Guillermo O’ Donnell, pudorosamente, hablan de ciudadanía de baja intensidad (Nun,

2000, p. 159); otros, con mayor realismo y menos eufemismo, como Capella (1993), hablan de ciudadanos siervos” (2002b, p. 5)⁹.

Las reflexiones de Cantero que los sectores hegemónicos, por razones de gobernabilidad, están interesados en asegurar un mínimo (sólo un mínimo) de democracia social para evitar que la democracia política supere el mínimo que tolera la gobernabilidad. En otras palabras, romper con esta lógica requiere del ejercicio de la lucha política, es decir, de la praxis ciudadana como conquista. Sin embargo, la posibilidad de esta lucha puede sofocarse por condiciones materiales de vida que empujen a centrar todos los esfuerzos en la mera sobrevivencia. Pero, dialécticamente, en estas condiciones materiales injustas reside un núcleo de “buen sentido” (Gramsci, 1997) para adquirir conciencia crítica, siempre, claro está, que los grupos que viven en estas condiciones accedan a oportunidades de educación crítica (Cantero, 2005)¹⁰.

Desde la perspectiva de estos autores, se podría afirmar que es una exigencia ética del Estado garantizar las condiciones para que los derechos sociales sean realmente efectivos y, en consecuencia, se puedan ejercer plenamente los derechos civiles y políticos. Es decir, es responsabilidad del Estado asegurar las condiciones para que la redistribución económica posibilite a todos el acceso a recursos materiales básicos.

Es obvio que en nuestro país, en el marco del proyecto de Estado impulsado por el partido gobernante en el decenio de los 90s, la “equidad distributiva” se constituyó en una quimera, y en ese contexto los derechos de los ciudadanos fueron vapuleados.

Sin embargo, adhiriendo a lo que ya dijo Cantero “la condición ciudadana se gana y se afirma en la propia lucha por obtenerla, es y siempre ha sido resultado de una conquista” (Cantero, 2002a, p. 46). En ese sentido, podemos agregar que en esa lucha por hacer efectiva la condición ciudadana, la educación tiene un papel central. Es decir, la educación debe colaborar en la construcción de un ciudadano que sea “consciente de sus derechos [deberes], de su posibilidad de crear nuevos derechos y de su poder para defenderlos del autoritarismo, de la violencia y el arbitrario” (Gadotti, 1997, p. 15, citado por Cantero, 2002b). Ahora bien, cabría preguntarse qué objetivos, contenidos y, sobre todo, qué prácticas institucionales es necesario promover para construir ese modelo de ciudadano.

Como ya se ha manifestado, la educación universitaria debería incidir en la formación de los docentes no sólo en su condición de profesional y de intelectual, sino también de ciudadano visto en función de su compromiso con lo público. Es decir, no sólo de sus derechos y responsabilidades frente a lo público—de su actuación en ámbitos que van más allá de la esfera individual o grupal que implica su desempeño como profesional o

⁹ Asimismo, Cantero en otro trabajo de investigación sostiene: “La condición ciudadana se gana y se afirma en la propia lucha por obtenerla, es y siempre ha sido resultado de una conquista. El problema mayor se suscita en la modernidad, cuando los factores de poder se ven forzados a reconocer la universalidad formal de esta condición. Inmediatamente surge el contraste entre los que están en condiciones de hacer efectivo este derecho y las grandes mayorías cuya situación existencial es totalmente desfavorable a este acceso; la dificultad de pasar del derecho al hecho. Obviamente, de este contraste surge una exacerbación de conflictos y, por ende, la preocupación por la paz social como condición de gobernabilidad. En este contexto, algunos autores, que están muy lejos de admitir que la ciudadanía pueda ser una acción de conquista permanente y la democracia un “movimiento de autoinstitución de la sociedad” (Castoriadis, 1996), van a plantear la necesidad de un mínimo de democracia social o equidad distributiva como condición de la democracia política” (2002a, p. 46).

¹⁰ Estas reflexiones fueron elaboradas en una de las sesiones de debate durante el desarrollo del trabajo de investigación, realizado para acreditar la Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina).

intelectual—sino en cuanto a su participación en términos institucionales y colectivos en el ámbito de organizaciones públicas de la sociedad—partidos políticos, sindicatos, movimientos populares, asociaciones civiles.

Cabe aclarar que la distinción realizada entre profesional, intelectual y ciudadano sólo tiene un propósito analítico; éstas son dimensiones de una única y compleja práctica. El ejercicio de la ciudadanía, dentro y fuera de la universidad, es inherente a la condición de intelectual crítico y público y que, como dice Bourdieu, “el intelectual forma parte en buena medida del contrapoder crítico sin el cual no existe democracia auténtica” (1999, p. 20). En otras palabras, la práctica de un intelectual público y crítico es práctica ciudadana en tanto que, por ser pública y crítica, es política. Formar este tipo de intelectuales puede ser función de las universidades en tanto sigan siendo realmente públicas y autónomas y debiera ser tarea también de los institutos de educación superior no universitarios, en particular de los de formación docente.

En este sentido, vale la pena recordar lo que dijo Wallon (1963) sobre el compromiso y la participación docente:

No creo que el maestro cumpla con su deber cuando dice: ‘he recibido la orden de instruir a los niños; lo único que me interesa es mi escuela; no saldré de ella’. Un maestro que verdaderamente tenga conciencia de sus responsabilidades debe tomar partido respecto de las cosas de su época ... (citado en Martínez Bonafé, 1998, p. 181).

Parafraseando esta cita, es evidente que la labor docente no puede restringirse a la transmisión de conocimientos o al desarrollo de tareas vinculadas a cuestiones institucionales. Sino que requiere además de su participación activa y crítica en otras esferas públicas comprometidas con problemas y cuestiones sociales relevantes. De esta manera, el docente haría más pleno el ejercicio de su condición ciudadana.

A esta altura del análisis es posible realizar algunas consideraciones en relación al problema de investigación.

La universidad como institución democrática y micropolítica, en general, promueve prácticas que favorecen el ejercicio de la condición ciudadana, contribuyendo de esta manera a la construcción de esa condición que “no es algo dado sino algo por construir desde la especificidad de un contexto” (Cantero, 2002a, p. 34). Mientras que en el ámbito de los institutos de educación superior no universitarios, por la dinámica institucional que caracteriza a este sector de la formación docente, se podría afirmar que los estudiantes experimentan una ciudadanía pasiva y tímida. A ello contribuye la carencia de formas organizativas orientadas a potenciar el protagonismo de estos estudiantes, por ejemplo, en la democratización institucional.

Como se dijo, la esencia de la ciudadanía es la “igualdad” en derechos, deberes y responsabilidades; sin embargo, en el ámbito universitario no todos los estudiantes gozan de esa condición, en particular, los egresados docentes de los institutos de educación superior no universitarios que cursan la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación. La falta de gratuidad en esta oferta educativa será una de las cuestiones que habrán de incidir al respecto. Para cerrar recupero la siguiente reflexión: “El compromiso práctico con los valores de la ciudadanía se logra constituyendo prácticas que creen ciudadanos” (Gimeno Sacristán, 2003, p. 22).

Justificación de la Opción Metodológica

Por las singularidades y contextualizaciones del problema a investigar, se decidió adoptar el paradigma de investigación hermenéutico, ya que no se encontraron, en sus inicios, antecedentes específicos ni producciones teóricas que pudieran utilizarse como fuentes de conocimiento. Más específicamente, el estudio de caso (Stake, 1999) fue la estrategia metodológica que permitió comprender, en una institución concreta, las incidencias que provocó en los egresados docentes de los institutos de educación superior no universitarios el paso por la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación.

La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires se constituyó en el anclaje empírico de esta investigación. Esta universidad pública fue una de las primeras en el país, según la información aportada por los propios funcionarios de la universidad, en implementar licenciaturas de articulación en distintas disciplinas—historia, ciencias de la educación, trabajo social, etc.—para egresados de los institutos de educación superior no universitarios. Otro dato que hace que esta universidad sea más representativa que otras lo constituye el hecho que, la oferta de las licenciaturas de articulación en esta institución está arancelada. Finalmente, otro dato relevante que justificó la elección de la Facultad de Ciencias de la Educación—lugar específico donde se desarrolló la investigación—como estudio de caso, es el crecimiento en cuanto al número de alumnos que experimentó esta unidad académica a partir de la implementación de las licenciaturas de articulación. Según la información brindada por la jefa del Departamento de Alumnos, la Facultad sufrió un estancamiento en el crecimiento de la matrícula entre 1990 y 1994. Concretamente, el porcentaje de estudiantes matriculados decreció en un 8.84% en 1993 y 17.97% en 1994. Sin embargo, a partir de 1995 esa tendencia se rompió. En ese año, el porcentaje de alumnos matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación aumentó en un 32.32%. Este hecho obedece a que en 1995 esta unidad académica implementa las licenciaturas de articulación destinadas a los egresados del subsistema de educación superior no universitario. Tal como lo muestra la Tabla 1, esta tendencia de crecimiento se ha mantenido hasta 2003, año último del que se disponen datos.

Tabla 1
Matrícula de la Facultad de Ciencias Humanas (1990-2003)

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Inscriptos	246	224	195	224	216	405	834	454	537	793	588	590	611	649
Rematriculados	444	487	535	405	350	508	429	830	913	1010	1172	1219	1294	1362
Total alumnos	690	711	730	629	566	913	1263	1284	1450	1803	1760	1809	1905	2011
Incremento % total de alumnos ^a	0,00	3,04	5,80	-8,84	-17,9	32,32	83,04	86,09	110,14	161,30	155,07	162,17	176,09	191,45

Nota. Fuente: Departamento de Alumnos de la UNICEN 2003. Elaboración propia.

^a El incremento porcentual del total de alumnos se obtuvo tomando como referencia 1990.

En el proceso de la investigación se enfatizó la comprensión del problema desde los significados que los protagonistas le atribuyen al hecho a investigar (Goetz y Lecompte, 1984; Sirvent, 1999). Por ello, se realizaron 24 entrevistas semiestructuradas de carácter cualitativo a los egresados de la primera y segunda cohorte de la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre una y una hora y media, y se llevaron a cabo en diferentes lugares. Así, algunas se realizaron en

cafeterías, otras en los lugares de trabajo y otras más en el domicilio particular del entrevistado. Las entrevistas se grabaron en una cinta magnetofónica. La investigadora realizó y transcribió todas las entrevistas para asegurar la necesaria fiabilidad. Los discursos de los entrevistados fueron rigurosamente analizados mediante el método comparativo constante propuesto por Glaser y Strauss (1967). Este método permitió generar teoría a partir de la información empírica obtenida, mediante la identificación de semejanzas y diferencias entre las unidades fichadas de información empírica. Así, se fueron analizando las entrevistas buscando recurrencias y divergencias en las opiniones y percepciones de los entrevistados, teniendo en cuenta el marco teórico referencial.

La Voz de los Protagonistas

En esta sección se analizan las opiniones y percepciones de los egresados docentes de los institutos de educación superior no universitarios que cursaron la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación de la UNICEN. Este análisis tiene la intención de comprender las incidencias y rupturas que esta oferta educativa produjo en los egresados en su condición de profesionales, intelectuales y ciudadanos. Los testimonios obtenidos a partir de las entrevistas se agruparon en las categorías que aparecen a continuación.

Reformulación de saberes previos

Muchos de los entrevistados destacaron que la licenciatura les ha permitido sistematizar, profundizar y ubicar en marcos conceptuales organizados—filosóficos, políticos, ideológicos—la formación teórica adquirida en el ámbito del instituto superior de formación docente y actualizarse en los nuevos paradigmas de conocimiento desde los cuales abordar la cuestión educativa. Los siguientes extractos de dos entrevistas dan testimonio de lo anterior:

Fue la entrada realmente a una mirada más ordenada y más organizada de aspectos sobre la educación a lo que yo me acercaba pero que no los tenía sistematizados ... (E. 12)

Me dio cierto orden en la lectura ... en el campo de lo teórico me aportó muchísimo, en el campo de los conocimientos teóricos te abre la mente para entender o ver las cosas de otra manera, sobre todo cuando uno tiene una formación que es un poco deficitaria ... sistematizar ciertas cosas desde el punto de vista teórico, eso me lo brindó ampliamente la licenciatura (E. 17)

El hecho de que los entrevistados resalten de manera tan recurrente la superficialidad y parcialidad con que han abordado el conocimiento durante su formación inicial en los institutos de educación superior no universitarios debe comprenderse a partir de los planes de estudio vigentes en 1970-1978, período en el que los entrevistados cursaron el profesorado. Según Davini (1997) los planes de estudio de esa época estaban estructurados como un listado de materias con poca vinculación y bajo un régimen de cursado de más de 20 horas semanales. Evidentemente, un plan curricular configurado de esa manera lo que ha pretendido es desvalorizar el rol de la teoría en la formación de los docentes. Cabría

preguntarse si fue una política predeterminada o la expresión del valor asignado a la teoría en el contexto de una ideología dominante.

Ese período histórico se caracterizó por el predominio ideológico de la concepción tecnicista que se impuso en los planes de formación docente. Este hecho implicó formar al profesorado desde una perspectiva instrumental centrada en el saber hacer. Es decir, no era necesario “capacitarlo para reflexionar sobre las finalidades e implicaciones de las acciones, sino ... entrenarlo específicamente para el análisis de la situación y la aplicación eficiente de los recursos” (Vior, 1999, p. 9).

Sin duda el plan de estudio de la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación, si bien presenta diferencias—en cuanto al número y tipo de asignaturas—con respecto a la licenciatura que se cursa bajo la modalidad convencional de asistencia, está configurado desde otra tendencia teórica. Teniendo en cuenta las materias que integran el plan curricular¹¹ se podría afirmar que pretenden que el estudiante adquiera herramientas conceptuales y metodológicas para el análisis de su práctica profesional desde distintas perspectivas teóricas. Es decir, que desarrollen una mirada más rigurosa, sistemática y fundamentada sobre el fenómeno educativo. Considerando los testimonios de los entrevistados se podría afirmar que ese propósito, en cierta medida, ha sido logrado.

Estabilidad y apertura laboral en otros ámbitos de actuación profesional

Algunos de los testimonios dan cuenta que la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación les ha permitido ampliar el campo de actuación profesional. Es decir, se constituyó en una especie de “pasaporte” para ingresar laboralmente a otros niveles del sistema educativo, más precisamente, al ámbito universitario, nivel vedado para aquellos que sólo poseen acreditación de grado no universitario.

A partir de la licenciatura yo estoy trabajando en la universidad que con un título terciario no sé si hubiese podido ingresar (E.1)

En realidad me lleva a ingresar en otra línea que no la había previsto, ni la había sospechado con anterioridad. Esto es ingresar a trabajar en la universidad ... (E.16)

Los testimonios que aparecen a continuación revelan la presión que los profesores han experimentado por acreditar título de grado universitario para poder mantener la estabilidad laboral en el ámbito de los institutos de educación superior no universitarios.

En ese momento estaba planteada la necesidad de la reconversión por la Ley Federal de Educación y la exigencia de la formación universitaria para mantener el puesto de trabajo, por eso hice la licenciatura (E.9).

Por lo que es la implementación de la Ley, que a partir del 2003 teóricamente y según los directores de los institutos terciarios teníamos que tener un título universitario

¹¹ El diseño curricular está integrado por las siguientes asignaturas: Sociología de la Educación, Teoría Política, Psicología y Aprendizaje, Metodología de Investigación I, Política y Administración Educativa, Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, Metodología de Investigación II, Seminario de Corrientes Contemporáneas de Filosofía de la Educación, La capacitación: teoría y práctica, Desarrollo Curricular, Taller de Tesis I, Taller de Tesis II.

para adecuarnos a las necesidades de la Ley Superior y poder dar clases en los institutos terciarios (E.2)

Como se dijo, la necesidad de acreditar título de nivel superior—sobre todo universitario según la opinión de los entrevistados—se constituyó en uno de los requisitos para que los institutos de educación superior no universitarios pudieran integrar la Red Federal de Formación Docente Continua. En la medida que los institutos no cumplieran con ese requisito, conjuntamente con otros que ya fueron mencionados, la existencia de estos establecimientos educativos se ponía en peligro y en consecuencia la estabilidad laboral del personal docente.

Actualización de conocimientos

Algunos de los docentes entrevistados destacan que el cursado de la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación ha contribuido únicamente a la actualización bibliográfica. Muchos de ellos mencionan que no habían realizado ningún programa sistemático de actualización desde que finalizaron el profesorado en el instituto terciario. La desactualización bibliográfica es producto de la ausencia en los institutos superiores de formación docente, sobre todo en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, de mecanismos orientados a favorecer la actualización de los profesores que se desempeñan en este sector de la educación superior no universitaria. Como señala Badano, “son instituciones que han vivido en un gran aislamiento académico y no fueron objeto de ningún esfuerzo ni de propuestas gubernamentales para solucionarlo” (2004, p. 2). En general, estas instituciones no tienen acceso a publicaciones periódicas que divulgan resultados de investigaciones finalizadas o en curso, ni la posibilidad de que el personal docente pueda participar en eventos académicos de socialización del conocimiento para conocer las nuevas líneas de investigación. A continuación, parte de lo que dijeron dos entrevistados sobre la actualización de conocimientos:

La cantidad de bibliografía que teníamos que trabajar, es como que de lo que yo tenía del año '82 del profesorado a[sí] ahora la bibliografía ha cambiado muchísimo ... te abre un panorama de la lectura que tenías que hacer de tremendos autores (E. 2).

A medida que uno va avanzando en el cursado de distintas materias te das cuenta de que te agregan material que vos no viste jamás ... Yo creo que en ese aspecto es como una luz, todo lo que es bibliografía actualizada (E. 20).

Sin duda el cursado de la licenciatura de articulación ha favorecido la actualización bibliográfica, convirtiéndose en un aporte relevante. Sin embargo, esta vivencia se podría valorar como restringida. Es decir, parecería que dimensionan la experiencia universitaria simplemente como una vivencia cognitiva en términos de incorporar conocimientos disciplinares en un sentido lineal.

Modos de enseñanza

Algunos de los testimonios recabados destacan que el paso por la universidad ha contribuido a repensar su práctica profesional. En el sentido de que han adquirido mayor fundamentación teórica y asumido una actitud más crítica en cuanto a la elaboración de las propuestas didácticas, en los propósitos de la enseñanza, y en los procesos de pensamiento que pretenden promover en los estudiantes, entre otras cuestiones.

Me hicieron parar de manera distinta...en lo profesional, es decir la organización de mis clases y la definición de mis planificaciones, los supuestos y las intenciones pedagógicas, cambiaron rotundamente (E 23).

Desde el momento en que ellos te dan trabajos prácticos...para que vos realices, en donde vos tenés que buscar, relacionar, comparar, analizar bien cada uno de los puntos, te ayuda mucho y te sirve a vos como experiencia para que vos lo puedas[sic] aplicar a medida que vas trabajando (E. 20).

Me dio otra rigurosidad en la forma de...enfocar las clases, sobre todo a nivel terciario (E. 17).

Evidentemente el cursado de la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación ha favorecido la profesionalización de la práctica docente de la mayoría de los protagonistas de esta propuesta formativa, tal como lo reflejan estos y otros testimonios. Es decir, ha estimulado el desenvolvimiento de una acción pedagógica más consciente, reflexionan sobre el conocimiento que trabajan en las clases e intentan instalar en sus ámbitos de actuación profesional nuevos enfoques pedagógicos pero no en forma descontextualizada, sino con una actitud de vigilancia epistemológica, intentando mantener coherencia con el paradigma de conocimiento en el que se inscriben esos enfoques pedagógicos. Sin duda este tipo de prácticas favorecen la profesionalización del rol docente porque, como señala Beltrán Llavador¹², “ser un profesional de la educación” implica definir los métodos—laborales, materiales—del propio desempeño y controlar los procesos y resultados del trabajo pedagógico.

Los quiebres en la actitud y aptitud como intelectual

Ninguno de los docentes entrevistados dejó de mencionar que el vínculo con la universidad les ha permitido posicionarse de una manera más crítica frente a la realidad social. Desde su percepción, el contacto con la universidad les permitió quebrar la mirada sectorial. Es decir, una mirada exclusivamente pedagogizante que no les permitía ver que los acontecimientos educativos se relacionan con procesos más inclusores—políticos, económicos, filosóficos. Asimismo, señalan que desarrollaron una actitud más vigilante en cuanto a la apropiación y producción del conocimiento. En el sentido de que tienen la

¹² Esta conceptualización fue abordada en 1998 en el Seminario Teorías y Métodos de la Gestión y Administración de la Educación, en la Maestría en Política y Gestión de la Educación. Universidad Nacional de Luján.

posibilidad de dudar del conocimiento que se les trasmite, de desmitificarlo y de fundamentar con mayor solidez las decisiones que guían su práctica docente.

Yo encontré en el ámbito universitario elementos o herramientas que no había encontrado en el nivel terciario ... más que nada esto, la cuestión de lo que tiene que ver con los procesos de investigación, con la rigurosidad en relación al conocimiento científico, una perspectiva y una mirada mucho más amplia respecto a las múltiples variables que intervienen en los procesos educativos. Insertarme bastante más con lo que tiene que ver con la política educativa, que era algo que por ahí aunque yo trabajaba en el sistema educativo desde hacía mucho años, no era una cosa que la sintiera como tan influyente digamos ... Siento que me enriqueció profundamente, siento que me enriqueció en la mirada, en los aportes teóricos ... Por ahí lo que varió es mi posición, el lugar que yo siento que le doy a algunas cuestiones, o la dimensión que le doy a algunas cuestiones, por ahí, el entender que somos producto de un entramado que excede profundamente lo que cada uno puede ser no (E 6.).

El hecho de que lo ideológico estuviera presente en lo educativo fue una de las cuestiones que más me shockeaban, como yo nunca pude ver que había distintas lecturas al momento de pensar qué es la educación ... La universidad si me implicó ver que para pensar una realidad hay distintos supuestos desde los cuales se puede leer, y eso fue un enriquecimiento ... era eso encontrarme con distintas maneras de mirar las cosas (E 23).

Como ya se manifestó, el encasillamiento de la mirada desde una perspectiva exclusivamente pedagógica obedecería, fundamentalmente, al hecho de que cuando realizaron su formación inicial en la década de los 70s el plan de estudio vigente en los institutos terciarios impuso una visión tecnicista de la formación docente. Según Vior “la idea de formar un docente, neutral en lo ideológico, alejado de las preocupaciones socio-histórico-políticas, basado en una ciencia experimental, capaz de brindar herramientas profesionales conformó la matriz tecnicista del plan” (1999, p. 7).

El plan curricular de la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación está configurado desde otros supuestos teóricos e ideológicos. Esta propuesta pedagógica se orienta a formar a los docentes como intelectuales críticos. Tiene una intención explícita en ese sentido, es decir, otorgar herramientas conceptuales y metodológicas orientadas a la producción de conocimiento. Esta intención concretamente se explicita en el propósito¹³ que orienta el diseño curricular de esta oferta educativa, y en las materias¹⁴ que se han incluido en el plan de estudio.

Los testimonios presentados dan cuenta de la incidencia de la licenciatura de articulación con respecto al desarrollo de una actitud crítica en cuanto a los procesos de investigación científica. En cierta medida quebraron la impronta positivista que ha colonizado la formación docente inicial, sobre todo, en el ámbito de los institutos de educación superior no universitarios. Es decir, han vivenciado que el conocimiento no es neutral sino que es producto de una construcción social que no está exenta de intereses sociales, políticos y económicos.

¹³ “Brindar contenidos teóricos–metodológicos acerca del proceso de investigación a fin de contribuir al avance del conocimiento”.

¹⁴ Metodología de Investigación I y II, y Taller de Tesis I y II.

Sin embargo no es posible afirmar que esta oferta educativa haya incidido significativamente en el desarrollo de habilidades que favorecen la producción de conocimiento. Esta afirmación en cierta medida se sustenta en el hecho de que muchos de los entrevistados destacaron que les resultó muy difícil el desarrollo y finalización del trabajo de investigación que era necesario realizar para acreditar la tesis de grado. Esta cuestión se confirma en el bajo número de egresados de esta oferta educativa¹⁵ y en la opinión de los docentes universitarios que también fueron entrevistados. En general destacaron que los estudiantes de la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación tenían grandes dificultades para problematizar un tema de investigación o poner en tensión los supuestos previos, que muchas veces inhiben la comprensión del problema desde distintas dimensiones. Estas apreciaciones permitirían inferir que la apropiación conceptual de las cuestiones metodológicas de los procesos de investigación y la recreación de esas herramientas en el momento de implementarlas es algo muy complejo. Esas dificultades podrían estar potenciadas por las características que presenta el cursado de esta propuesta formativa. Como se dijo, en este sistema de enseñanza la relación pedagógica está mediada por la distancia; estos estudiantes no tienen la posibilidad de participar en grupos de investigación consolidados donde puedan debatir y reflexionar colectivamente sobre el laborioso y lento proceso de construcción de conocimiento.

Sobre la condición ciudadana

Aquí aparecen opiniones dispares, en el sentido de que algunos entrevistados señalan que el acceso a la educación universitaria les ha permitido desarrollar una conciencia más crítica y un nivel mayor de compromiso y participación en cuestiones que trascienden las problemáticas áulicas y/o institucionales.

Sí, no solamente la manera de concebirte como ciudadana sino como en el rol que tiene el docente en la sociedad ...es como que sistematizó, organizó las cosas que yo iba viviendo en cuanto a la participación, a luchar en cuanto a los derechos, me parece que ahora tengo más elementos teóricos ... más claridad para poder ver ciertas cosas, entender ciertas cosas. Indefectiblemente tenés dos opciones o te encerrás en la burbuja o participás, yo nunca fui de encerrarme ... entonces a mi me da más elementos para participar, más conciencia en la participación, en todos los órdenes, cuando vos luchas por tus derechos o cuando luchas por los derechos de los alumnos, o cuando peleas por lo rígido de la burocracia ... en el rol que tiene el docente en la sociedad hoy, a mi me sirvió mucho para entender eso ... es decir como yo tengo un rol y ese rol está mucho más clarificado, y la participación en todas estas cosas que hacen a la vida de todos los días me parece que tengo más herramientas para ... poder explicarle cosas al gremio, poder exigir cosas que en su momento no se dieron o se dieron mal, en ese tipo de cosas a mi me sirvió mucho la formación universitaria (E.17).

¹⁵ A modo de ejemplo es posible mencionar que en la cohorte de 1995 ingresaron 159 estudiantes a la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación y egresaron 13 alumnos. Otro dato significativo es que si bien la duración de la carrera en términos teóricos es de 2 años y medio, la duración real se extiende a más de 5 años.

Sin embargo, otros entrevistados destacan que el paso por la universidad no afectó la manera de concebirse como ciudadanos.

No en ese sentido no ... no cambió en mi eso ... en verdad no tengo participación política, tampoco estoy agremiada a ningún sindicato, no tengo ninguna militancia en ningún tipo de organización, ni en ONG, ni en cuestiones solidarias, por ahí trato de plasmar alguna de estas cuestiones en mi trabajo en la escuela. Trabajo en una EGB y hay demasiados problemas, por ahí me comprometo de a poquito en eso, pero no me he abierto a otro tipo de participación ciudadana (E.8).

Siempre fui participativa, antes y después de la licenciatura ... utilizo el espacio de mi cátedra para incidir en la formación de mis alumnos en su condición de ciudadanos con plenos derechos. Creo que ese es mi lugar y lo que le otorga sentido a mi práctica pero no en otro orden no. Si mi participación se da en ... todo tipo de proyecto educativo que anda dando vueltas me interesa ... en proyectos especiales, en ese tipo de cosas sí, no en cuestiones más directamente de políticas (E.16).

Considerando estos testimonios, se podría afirmar que reflejan una concepción restringida de ciudadanía. Las características que presenta la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación pueden favorecer el desarrollo de esa idea porque no promueve una ciudadanía equivalente a la del resto de los estudiantes universitarios. Como se dijo, esa oferta educativa está arancelada. Asimismo, los estudiantes que cursan esa propuesta formativa no tienen garantizados los derechos políticos—votar, participar del centro de estudiantes, ocupar cargos en los órganos de gobiernos de la universidad. Evidentemente, estas prácticas institucionales no le permiten socializarse en un ambiente que favorezca el desarrollo de una concepción ciudadana activa. Es decir, de un ciudadano comprometido y participativo no sólo en el ámbito de su actuación profesional sino también en asuntos públicos y en materia política.

Consideraciones Finales

A pesar de que la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación no está atravesada por las características formativas propias del ámbito universitario, esta propuesta educativa ha producido rupturas significativas en los egresados docentes del subsistema de educación superior no universitario en su condición de profesionales, intelectuales y ciudadanos.

Teniendo en cuenta la opinión de los protagonistas de esta investigación, es posible afirmar que esta oferta educativa contribuyó a la profesionalización de su práctica docente. Como se dijo, ser profesional de la educación implica dominar los conocimientos y habilidades para desempeñar la práctica pedagógica con sentido crítico, en un campo de trabajo que está previamente delimitado. Es decir, el trabajo educativo no se reduce a reproducir conocimientos producidos por otros de manera descontextualizada, sino que por el contrario la tarea de transmitir saberes debe realizarse desde una perspectiva que considere las concepciones, enfoques y autores. Estas cuestiones son las que operan como marco referencial y le dan sentido al conocimiento que se trabaja en las clases. En general, todos los entrevistados destacaron que el paso por la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación ha enriquecido su práctica educativa en el sentido de que desempeñan la tarea de enseñar con mayor sustento teórico. Se cuestionan sobre el conocimiento que circula en sus

clases desde una perspectiva multilateral—histórica, epistemológica, política, filosófica—y sobre los efectos sociales de ese conocimiento. Este aporte permite inferir que la licenciatura de articulación ha producido un quiebre en la impronta “instrumental”—el docente sólo debe dominar lo que debe enseñar—que dominó la formación inicial, sobre todo en el ámbito del subsistema de educación superior no universitario.

Asimismo es posible señalar que esta oferta educativa, en cierta medida, ha roto con la tradición positivista en cuanto a los procesos de producción de conocimiento. Como se señaló, la investigación es la práctica que esencialmente contribuye a la formación de intelectuales. El diseño curricular de la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación ha incluido asignaturas orientadas al logro de ese propósito. Considerando los testimonios de los entrevistados, se podría afirmar que la mayoría de ellos vivenció a través del cursado de las asignaturas más ligadas con el proceso de investigación que la construcción de conocimiento no es una tarea neutral, que es el resultado de un proceso de producción condicionado por cuestiones éticas, filosóficas y sociales, entre otros aspectos. Sin embargo, no es posible aseverar lo mismo con respecto al desarrollo de aptitudes vinculadas con el oficio de construir conocimiento. Como es sabido, a investigar se aprende investigando. Es un proceso que no es sencillo desarrollar autónomamente, sino que requiere espacios de reflexión y debate, es decir, de interlocutores que posibiliten el intercambio y el crecimiento. Considerando las características que presenta la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación, evidentemente, estas cuestiones no han sido contempladas. En consecuencia, es posible afirmar que este sistema de enseñanza podría inhibir el desarrollo de habilidades vinculadas a la producción de conocimiento. La afirmación se sustenta, en cierta medida, en las vicisitudes que atravesaron los protagonistas de esta investigación para desarrollar la tesis de grado.

Finalmente, teniendo en cuenta la opinión de los entrevistados, no es posible sostener una afirmación generalizada que el paso por la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación haya producido rupturas significativas en los egresados docentes del subsistema de educación superior no universitario en su condición de ciudadanos. La educación juega un papel clave en la construcción de esa condición y sobre todo las prácticas institucionales pueden favorecer o inhibir su configuración y ejercicio. Algunos entrevistados consideran que esta experiencia educativa les ha permitido desarrollar una conciencia más crítica respecto de sus derechos y deberes y un mayor nivel de implicación y participación, en términos institucionales y colectivos en el ámbito de organizaciones públicas de la sociedad—partidos políticos, sindicatos, movimientos populares, asociaciones civiles. Sin embargo, otros testimonios no permiten hacer la misma aseveración. Algunos discursos revelan que el cursado de la Licenciatura de Articulación en Ciencias de la Educación no favoreció el desarrollo de una actitud más participativa y comprometida en cuestiones que trascienden el ámbito institucional, es decir, en asuntos que impliquen la defensa de derechos políticos, civiles y sociales.

Como se señaló, los estudiantes que cursan esta propuesta educativa no pueden ejercer su ciudadanía en condiciones de igualdad al resto de los estudiantes universitarios. El arancelamiento de esta oferta educativa produce en el interior de la propia universidad una segmentación de los estudiantes entre los que pagan y los que no pagan para acceder a la educación universitaria. Si bien este tipo de oferta educativa, implementada bajo una modalidad de educación a distancia, favoreció la expansión cuantitativa tal como lo revelan los datos estadísticos considerados anteriormente, esta propuesta formativa aparentemente busca democratizar el acceso a la educación universitaria para los egresados docentes del subsistema de educación universitaria. Sin embargo, esa democratización queda

condicionada al pago de un arancel. Ahora bien, ¿Por qué una universidad pública tiene que arancelar una carrera de grado? ¿Acaso el arancelamiento no constituye una regresión en el proceso de redemocratización de la educación y un quiebre profundo con la tradición de la gratuidad de la educación universitaria de grado? Sin duda el arancelamiento es una medida adaptativa frente al conjunto de presiones que experimentó la universidad por parte del Estado nacional con la intención de favorecer la privatización del espacio público de la educación superior.

En síntesis, la licenciatura de articulación en ciencias de la educación se implementó en el contexto de las políticas universitarias de las década de los 90s, que favoreció el avance de una concepción de la educación como servicio y no como un derecho social, y en el marco de las políticas de profesionalización docente que promovieron la capacitación y el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio, en condiciones de profunda precariedad y como condición para mantener la estabilidad laboral. Sin embargo, la voz de los protagonistas de esta investigación permitió conocer desde sus experiencias subjetivas, y desde las reflexiones del investigador a partir de un encuadre crítico, las incidencias de esta oferta educativa en el contexto de esas políticas y a pesar de ellas.

Referencias bibliográficas

- Almandoz, M. R. (2000). *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Argentina: Santillana.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1987). La enseñanza y el rol del intelectual transformador. En A. Alliaud et al. *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar*. Argentina: Miño y Dávila.
- Badano, M. R. (2004). *La investigación educativa y los Institutos de Formación Docente*. Argentina: Mimeo. Inédito.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Argentina: Troquel.
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos*. Barcelona: Anagrama.
- Braverman, H. (1984). *Trabajo y capital monopolista*. México: Nuestro Tiempo.
- Brusilovsky, S. (2001). Extensión universitaria y democratización. Algunos aportes para pensar la relación. En Chiroleu, A et al.. *Repensando la Educación Superior*. Argentina: Edición de la Universidad Nacional del Rosario.
- Cantero, G. (2002a). *Reformas educativas y nueva ciudadanía. Informe final del Proyecto de Investigación*. Argentina: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Cantero, G. (2002b). *El derecho a la política comienza en otra escuela*. Argentina: Mimeo. Inédito.
- Capella, J. R. (1993). *Los ciudadanos siervos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. Portal Latinoamericano en Globalización. *Iniciativa Socialista N° 38*. Recuperado [24/11/04] de www.inisoc.org
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. España: Editorial Morata.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Davini, M. C. (1994). Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década de los '90. *Revista Argentina de Educación. Año XII. N° 21*, 7-23.
- Davini, M. C. (1997). *El currículum de formación del magisterio en la Argentina*. Recuperado [10/08/04] de <http://www.educ.ar>.

- Davini, M. C. & Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones. En Riquelme et al., *Políticas y sistemas de formación*. Argentina: Novedades Educativas.
- Etzione, A. (1969). *The semiprofessions and their organization: teachers, nurses, social workers*. NY: Free.
- Finkel, L. (1999). ¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la Sociología de las Profesiones. En C. Castillo (Ed.) *Economía trabajo y organización*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Fraga, N. E. (2000). *El régimen jurídico de la educación superior*. Argentina: Duken.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. España: Siglo XXI.
- Gentili, P. (2002). *La universidad en penumbras. El círculo vicioso de la precarización y la privatización del espacio público*. Brasil: Observatorio Latino-Americano de Políticas Educativas. Universidade Do Estado do Rio de Janeiro.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud, & L. Duschatzky (Comp.) *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar*. Argentina: Miño y Dávila.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. Bonafé (Coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Grao.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B. & Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Cap. V: El método de comparación constante de análisis cualitativo. New York.
- Goetz, J. & Lecompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gramsci, A. (1985). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Gramsci, A. (1997). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Jiménez Jaén, M. (1988). Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes. *Revista de Educación* N° 285. 231-245.
- Marshall, T. H. & Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la Escuela*. Argentina: Miño y Dávila.
- Paro, V. (1996). *Administração escolar- Introdução crítica*. Brasil: Cortez Editora.
- Parson, T. (1966). *El sistema social*. Madrid: Revista de Occidente.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Puiggrós, A. (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Argentina: Galerna.
- Sanllorenti, P. (2003). *El modelo neoliberal en las Universidades Nacionales*. Recuperado [5/11/05] de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/11030>.
- Sirvent, M. T. (1999). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Argentina: Ficha de cátedra: Investigación y estadística educacional I. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tamarit, J. (1999). Educación popular y formación docente. *Cuadernos de Educación. Serie Formación Docente. Año1, N° 2*, 6-10.

- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que se forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación* N° 284, 133-158.
- Tünnermann, C. (1991). *Historia de la Universidad en América Latina: de la época colonial a la Reforma de Córdoba*. Costa Rica: Editorial Universitaria Centroamericana.
- Vior, S. (1999). *Las políticas educacionales y la formación de docentes*. Argentina: Mimeo. Inédito.
- Vior, S. & Misuraca, M. R. (2002). *Institutos y docentes en la formación de maestros. Políticas desprofesionalizantes para la formación de profesionales de la educación*. Argentina: Mimeo. Inédito.

Fuentes documentales citadas

- República Argentina, Ley N° 24.049.
- República Argentina, Ley N° 24.195.
- República Argentina, Ley N° 24.521.

Datos biográficos de la autora:

Iris Richmond es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Master en Educación Superior por la misma universidad. Ha sido miembro del grupo de investigación La política de evaluación institucional universitaria y los docentes universitarios dirigido por el Dr. Carlos Borsotti (Asesor del Secretario de Educación Superior del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación de Argentina) y del grupo de investigación Políticas y Reformas Educativas (Hum-308) dirigido por el Dr. Miguel A. Pereyra de la Universidad de Granada (España). Su línea de investigación es sobre el avance de las lógicas de mercado en el ámbito de la Educación Superior.

AAPE Comité Editorial

Editores: Gustavo E. Fischman (ASU) & Pablo Gentili (UERJ)

Asistentes editoriales: Rafael O. Serrano (ASU–UCA) & Lucia Terra (UBC)

Hugo Aboites

UAM-Xochimilco, México

Claudio Almonacid Avila

UMCE, Chile

Alejandra Birgin

FLACSO-UBA, Argentina

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca. España

Roberto Leher

UFRJ, Brasil

Pia Lindquist Wong

CSUS, USA

Alma Maldonado

University of Arizona, USA

Imanol Ordorika

IIE-UNAM, México

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada, España

Romualdo Portella de Oliveira

Universidade de São Paulo, Brasil

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia, España

Susan Street

CIESAS Occidente, México

Daniel Suárez

LPP-UBA, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Armando Alcántara Santuario

CESU, México

Dalila Andrade de Oliveira

UFMG, Brasil

Sigfredo Chiroque

IPP, Perú

Gaudêncio Frigotto

UERJ, Brasil

Nilma Lino Gomes

UFMG, Brasil

María Loreto Egaña

PIIE, Chile

José Felipe Martínez Fernández

UCLA, USA

Vanilda Paiva

UERJ, Brasil

Mónica Pini

UNSAM, Argentina

Paula Razquin

UNESCO, Francia

Diana Rhoten

SSRC, USA

Daniel Schugurensky

UT-OISE Canadá

Nelly P. Stromquist

USC, USA

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona, Lisboa

Lílian do Valle

UERJ, Brasil

EPAA Editorial Board

Editor: Sherman Dorn University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

[Michael W. Apple](#)

University of Wisconsin

[Greg Camilli](#)

Rutgers University

[Mark E. Fetler](#)

California Commission on Teacher
Credentialing

[Richard Garlikov](#)

Birmingham, Alabama

[Thomas F. Green](#)

Syracuse University

[Craig B. Howley](#)

Appalachia Educational
Laboratory

[Patricia Fey Jarvis](#)

Seattle, Washington

[Benjamin Levin](#)

University of Manitoba

[Les McLean](#)

University of Toronto

[Michele Moses](#)

University of Colorado, Boulder

[Anthony G. Rud Jr.](#)

Purdue University

[Michael Scriven](#)

University of Auckland

[Robert E. Stake](#)

University of Illinois–UC

[Terrence G. Wiley](#)

Arizona State University

[David C. Berliner](#)

Arizona State University

[Linda Darling-Hammond](#)

Stanford University

[Gustavo E. Fischman](#)

Arizona State University

[Gene V. Glass](#)

Arizona State University

[Aimee Howley](#)

Ohio University

[William Hunter](#)

University of Ontario Institute of
Technology

[Daniel Kallós](#)

Umeå University

[Thomas Mauhs-Pugh](#)

Green Mountain College

[Heinrich Mintrop](#)

University of California, Los
Angeles

[Gary Orfield](#)

Harvard University

[Jay Paredes Scribner](#)

University of Missouri

[Lorrie A. Shepard](#)

University of Colorado, Boulder

[Kevin Welner](#)

University of Colorado, Boulder

[John Willinsky](#)

University of British Columbia